UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Hélia Maria Barroso Braga

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: Análise do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia das universidades federais.

João Pessoa
2007

Hélia Maria Barroso Braga

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: Análise do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia das universidades federais.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de mestre. Área de concentração: Educação Popular, Comunicação e Cultura. Linha de pesquisa: Estudos Culturais e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Orientadora: Profª Drª Sônia de Almeida Pimenta

João Pessoa

2007

B813t BRAGA, Hélia Maria Barroso.
As tecnologias da informação e comunicação na formação docente: análise do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia das Universidades Federais. / Hélia Maria Barroso Braga._João Pessoa, 2007.
164f.

Orientadora: Professora Dra. Sônia de Almeida Pimenta

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

Bibliografia

1. Docente – formação. 2.Tecnologias da Informação e Comunicação 3. Pedagogia I. Título.

UFPB/BC CDU: 378.124 (043)

Hélia Maria Barroso Braga

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: Análise do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia das universidades federais.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de mestre. Área de concentração: Educação Popular, Comunicação e Cultura. Linha de pesquisa: Estudos Culturais e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Dissertação aprovada em 13/12/2007.

Banca Examinadora:

Sônia de Almeida Pimenta
Profª Drª Sônia de Almeida Pimenta (UFPB)
Orientadora

Ângela Carrancho da Silva
Profª Drª Ângela Carrancho da Silva
(UERJ/Fundação CESGRARIO)
Examinadora Externa

Janine Marta Coelho Rodrigues
Profª Drª Janine Marta Coelho Rodrigues (UFPB)
Examinadora Interna

Maria Claurênia A. A. Silveira
Profª Drª Maria Claurênia A. A. Silveira (UFPB)
Examinadora Interna

Dedico este Mestrado À VIDA DA MINHA VIDA - ANTÔNIO HERNANDES BARROSO BRAGA DE QUEIROZ - concebido, gerado e nascido em meio a livros e bytes. Ao meu menino-luz, agradeço imensamente pelos sorrisos alegres, sempre carregados do poder de renovar as minhas energias, dando-me forças para chegar ao final desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À **Fonte de Todo o Conhecimento**, meu mais profundo agradecimento, por ter me proporcionado as condições necessárias para trilhar os caminhos certos e chegar ao fim deste trabalho acadêmico.

À minha orientadora, Profª Draª **Sônia de Almeida Pimenta,** pelas lições acadêmicas e, sobretudo, pelas lições de vida. Agradeço-lhe pela parceria, cooperação, inesgotável paciência e muita persistência em encontrar, junto comigo, caminhos possíveis a serem seguidos.

À minha mãe **Lindalva Maria dos Santos** por todo o amor, dedicação, abnegação, sabedoria, alegria, otimismo, fé na vida - herança maior que só uma supermãe pode conferir à sua filha.

A toda a minha família, em especial, ao meu querido irmão e compadre **Marcus Mateus Barroso Braga,** pelo carinho, cumplicidade, compreensão, apoio incondicional e, mais especificamente, por utilizar os seus conhecimentos em mecatrônica e informática para “ressuscitar” o meu velho computador nos momentos mais decisivos, sempre driblando a Lei de Murphy.

A **Ernandes de Queiroz Pereira**, colega de curso e namorado, hoje um grande amigo, por termos juntos concebido a melhor parte desse mestrado - o nosso bem maior **Antônio Hernandes Barroso Braga de Queiroz** – “produzido” em meio às nossas dissertações.

À grande amiga **Flávia Santana da Silva Barros** por ter me apresentado o edital de seleção do mestrado, por ter me incentivado a fazer a inscrição e pelo apoio decisivo nas etapas iniciais de ingresso no curso.

À minha amiga e irmã paraibana, **Izabel França**, pela parceria e colaboração durante todo o tempo em que estivemos juntas no período de aulas na UFPB e, com certeza, por toda a eternidade. Agradeço-lhe também pela disponibilidade de leitura para enquadramento do texto dentro das normas da ABNT.

Ao amigo **Rinaldo Neres,** pelo apoio incondicional e pela tradução para o inglês do Resumo/*Abstract* e Palavras-chave/*Keywords.*

Ao amigo **Júlio Villanova**, pela revisão ortográfica da dissertação, contribuindo com seus valiosos conhecimentos em língua portuguesa para o aperfeiçoamento deste texto.

À amiga **Fernanda Cabral** – mãe da bela Yasmim – pela empatia, pelo carinho e pela troca de atenções e cuidados durante o período de gestação dos nossos bebês e nossas dissertações.

À amiga **Zilda Montenegro** por estar sempre "pertinho" de mim no MSN. Seu companheirismo virtual e nossas conversas amigáveis aqueceram meu coração e aplacaram um pouco a minha sensação de isolamento por viver em uma cidade distante da UFPB.

A todos/as os/as amigos/as da 25ª turma do Mestrado em Educação da UFPB pelos momentos de afeto, amizade e carinho, em especial aos colegas/amig@s **Nozângela Rolim** (Nozinha) e **José Nivaldo** (Zeny) pela parceria.

Às anjinhas-babás **Vaneide e Rozeane** que, com singelo amor, dedicaram cuidados ao meu bebê, enquanto eu fazia a minha pesquisa.

Aos responsáveis pelas informações referentes ao curso de Pedagogia das Universidades: **UFPA, UFPI, UFPB, UFPE, UFG e UFRGS** que viabilizaram esta pesquisa, atendendo com presteza à solicitação dos dados; bem como, aos/às coordenadores/as das universidades: **UNIFAL, UFS, UFRB** por terem respondido o meu *e-mail* justificando a impossibilidade de envio do material solicitado.

A todos/as os/as meus/minhas professores/as o meu muito obrigado pela parte que trago deles/as em mim, reconhecidamente decisiva, para a formação da minha vida escolar, acadêmica e profissional.

Enfim, a todos/as os/as meus/minhas alunos/as por terem deixado comigo um pouco de suas vidas e a quem entreguei uma parte de mim mesma ao longo desses quatorze anos exercendo a função docente.

RESUMO

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI se apresentam como um momento ímpar na história da humanidade. É possível atribuir esse movimento de transformação da sociedade, em grande parte, às inovações tecnológicas que hoje permeiam todas as áreas do conhecimento. Contudo, observa-se que o desenvolvimento tecnológico por si só não dá respostas às complexas demandas sociais. É preciso promover o desenvolvimento humano por meio da educação. Na sociedade do conhecimento, a educação se configura como o eixo central. Nesse sentido, toma-se como objeto de análise desta dissertação o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia de universidades federais brasileiras, disponíveis no ano de 2007, de modo a verificar definições que contribuam para a formação do profissional da educação, voltadas para a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação. Para tanto, procurando observar as transformações na contemporaneidade, serão utilizadas as categorias *cultura, formação docente* e *currículo* para refletir sobre a formação do profissional da educação e procurar responder como a formação docente tem contemplado o uso das tecnologias da informação e comunicação como prática pedagógica na atual conjuntura social. Considerando o referencial teórico para o entendimento das categorias de investigação, foi possível compreender o fenômeno estudado nas esferas social, econômica, cultural e educacional, situando-o no contexto histórico da pós-modernidade. Com esta pesquisa, à luz dos Estudos Culturais, ampliam-se as discussões sobre a formação docente, na perspectiva da construção de um currículo multicultural e da utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação, vindo a contribuir para a qualificação do futuro profissional da educação em consonância com a sociedade do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Tecnologias da Informação e Comunicação; Cibercultura; Curso de Pedagogia; Currículo.

ABSTRACT

The last decades of the 20th century and the beginning of the 21th century present themselves as a unique moment in Human history. It is possible to explain this movement of great social changes as the result of technological innovations which permeate all knowledge areas. However, It is observed that technological progress, by itself, does not answer the complex social requests. It is necessary to promote human development by education. In the knowledge society, education configures as a central point. This way, it is taken as study object in this dissertation, the educational policy projects for Pedagogy courses in Federal Brazilian Universities in the year 2007, so that it is possible to examine definitions which contribute to create the professional who works in education, these definitions are to pedagogic aplication of information and communication technologies. Therefore, trying to observe the transformation in the contemporaneity, it will be used categories such as culture, teaching development and curriculum to think over the formation of the professional in education, as well as to try to answer how this teacher's education has included the use of information and comunication technologies as pedagogic practice in the current social conjuncture. Taking a glance at the reference theories for the understanding of investigation categories, it is possible to comprehend the study in social, economical, cultural and educational fields, in the context of post modernity. This research done in the light of cultural studies, we propose to contribute with the discussions about teachers' formation, in the frontage of making a multi-cultural curriculum and pedagogic use of information and communication technologies, qualifying the future professional to work completily in the knowledge society.

Keywords: Teachers' Formation; Information and Comunication Technologies; Cyberculture; Pedagogy Course; Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE = Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED = Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDES = Centro de Estudos Educação e Sociedade
DCN - Pedagogia = Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura.
FORUNDIR = Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País
IE = Informática na Educação
INEP = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB = Lei de Diretrizes e Bases
MEC = Ministério de Educação e Cultura
PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais
PCR = Prefeitura da Cidade do Recife
PNE = Plano Nacional de Educação
PPP = Projeto Político-Pedagógico
PROINFO = Programa Nacional de Informática na Educação
SEE = Secretaria de Educação
SEED = Secretaria de Educação a Distância
UFG = Universidade Federal de Goiás
UFPA = Universidade Federal do Pará
UFPB = Universidade Federal da Paraíba
UFPE = Universidade Federal de Pernambuco
UFPI = Universidade Federal do Piauí
UFRGS = Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE = Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC = Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: Uma breve reflexão sobre a gênese da sociedade do conhecimento 25

2.1 Sociedade da Informação: A informação no contexto da globalização 25

2.2 Sociedade do Conhecimento: A cibercultura 40

2.2.1 Cultura, Identidade e Poder: elementos inerentes à cibercultura 45

2.2.2 Multiculturalismo: desafios à sociedade do conhecimento 52

2.3 Educação em Novos Contextos 55

2.3.1 A Importância das Tecnologias da Informação e Comunicação no Atual Cenário Educacional 55

2.3.2 Sistema Educacional Brasileiro: Programas e políticas para o uso das tecnologias da informação e comunicação 62

2.3.2.1 Livro Verde e Livro Branco da Sociedade da Informação do Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil 63

2.3.2.2 PROINFO/ SEED / Ministério da Educação e Cultura 64

2.3.3 Currículo e Multiculturalismo 67

3 FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE: Perspectivas de inclusão das tecnologias da informação e comunicação no curso de Pedagogia ... 72

3.1 Universidade no Contexto da Pós-modernidade 72

3.2 Curso de Pedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação: Pressupostos legais 79

3.2.1Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura 81

3.3 Considerações sobre o Perfil Docente 86

4 PERCURSO METODOLÓGICO 94

4.1 Problematização 94

4.2 Objetivos 97

4.3 Metodologia 98

5 RESULTADOS DA PESQUISA: Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia das universidades federais e as tecnologias da informação e comunicação 108

5.1 Apresentação dos dados por universidade 108

5.1.1 Universidade Federal do Pará (UFPA) 109

5.1.2 Universidade Federal do Piauí (UFPI)...... 112

5.1.3 Universidade Federal da Paraíba (UFPB) 115

5.1.4 Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) 118

5.1.5 Universidade Federal de Goiás (UFG) 119

5.1.6 Universidade Federal do Rio Grande de Sul (UFRGS) 121

5.2 Análise dos dados a partir das categorias empíricas 124

5.2.1 Perfil Docente 125

5.2.2 Composição Curricular 129

5.2.3 Ementa 130

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 136

REFERÊNCIAS 140

APÊNDICE A – Carta convite 1 153

APÊNDICE B – Carta convite 2 154

APÊNDICE C – Relação de coordenadores do curso de Pedagogia 155

APÊNDICE D – Respostas fornecidas pelos cursos de Pedagogia por e-mail . 160

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos quarenta anos, a humanidade tem assistido a uma transformação sem precedente em sua história, podendo-se observar mudanças de toda ordem: culturais, sociais, políticas, econômicas e, principalmente, comportamentais.

Diante deste cenário, não se pode negar que o avanço das inovações tecnológicas tem sido fundamental para o quadro que se apresenta, haja vista: o desenvolvimento da engenharia genética e técnicas de reprodução humana; o surgimento de medicamentos capazes de melhorar e prolongar a qualidade de vida; a intelectualização do trabalho e exigências de maior nível de escolarização; a valorização dos direitos humanos e respeito às diferenças e subjetividades (multiculturalidade); as revolucionárias pesquisas em nanotecnologia[1]; as descobertas espaciais inusitadas; o avanço das telecomunicações via satélite e redimensionamento dos conceitos de tempo e espaço; o aumento das redes de informação e comunicação via telemática, principalmente com a perspectiva de implantação da *webTV* (conjunção de computador, telefone e televisão), a qual acena com a possibilidade de maior interatividade, redução de custo e conseqüente democratização da informação.

Frente ao exposto, contudo, Castells (2002, p.71) chama a atenção para o fato de que “as transformações estão se difundindo em ritmo intenso, mas ainda irregular”. Assim, é possível verificar que a alta tecnologia não chega de forma equânime a todas as partes do planeta, percebendo-se um desnível profundo no acesso aos seus benefícios. Enquanto algumas sociedades estão imersas em tecnologia, informação e conhecimento, outras se encontram fora desse processo. É o fenômeno da *globalização perversa* (SANTOS, 2003), potencializadora da exclusão econômica, social e, conseqüentemente, digital de milhões de pessoas no mundo.

---

[1] Nanotecnologia - É a aplicação da ciência de sistemas em escala nanométrica. É uma nova tecnologia com capacidade de manipular, criar e avaliar materiais um bilionésimo de vezes menor que um metro. A Nanotecnologia pode ser usada em diversos setores da indústria e áreas estratégicas, como novos materiais (chips), energia limpa, biotecnologia e meio ambiente. Acesso: 07/06/2007. Disponível em http://noticias.usp.br/acontece/obterNoticia?codntc=14178

Nesta perspectiva, percebe-se não ser suficiente, simplesmente, ter acesso à tecnologia e à informação ou fazer parte da “sociedade em rede” ou “sociedade da informação” (CASTELLS, 2002). É preciso desenvolver o senso crítico e a capacidade de filtrar, selecionar, analisar e criticar as informações. Nesse caso, faz-se necessário se discutir e ampliar o conceito de “competência”, para dar conta de questões mais amplas referentes à utilização das tecnologias da informação e comunicação, sob a perspectiva da valorização de aspectos éticos, políticos e sociais na formação docente e a negação do modelo excludente de sociedade que segrega e desvaloriza as subjetividades e as culturas.

Assim, é pertinente afirmar que a educação configura-se como o diferencial capaz de modificar a forma de o ser humano se relacionar com a tecnologia, com a informação, com outros seres humanos e com o mundo em sua volta. Freire (1999) apresenta a educação como uma especificidade humana, capaz de fazer intervenções no mundo. Vista deste modo, a educação se apresenta como um dispositivo catalisador do processo, visando o salto qualitativo de “sociedade da informação” para sociedade do conhecimento.

Ao se falar em sociedade do conhecimento, é possível pensar imediatamente em três termos inseparáveis e intrinsecamente relacionados: informação (quantidade), comunicação (veiculação digital) e educação (qualidade). Nessa perspectiva, a educação aparece como elemento central e preponderante para definir, em parâmetros mais justos e qualitativos, a sociedade do conhecimento em curso neste milênio. Ao que parece, esse discurso acerca da importância da educação é reiterado unanimemente em todos os setores sociais; não obstante, em muitos casos, revele-se como uma falácia dos representantes políticos do sistema capitalista.

De tal modo, partindo da visão de que o conhecimento[2] não é dado de forma pronta, mas um processo pedagógico de construção, é possível afirmar que a base de sustentação da sociedade do conhecimento é a educação. Fazendo-se necessário que a mesma se coloque em consonância com as novas exigências da sociedade contemporânea e que o sistema educacional, como um todo, passe por algumas mudanças estruturais e paradigmáticas, a saber: revisão no conceito de

[2] Conhecimento – Segundo Assmann, nem toda informação pode ser equiparada a conhecimento, mas toda informação pode ser classificada, analisada, refletida e processada de várias maneiras para gerar conhecimento. (ASSMANN, 1998, p. 149)

conhecimento e informação; formação intelectual para inserção ativa na "inteligência coletiva" e no ciberespaço[3]; estruturação do currículo em bases multiculturais; incentivo ao fortalecimento de identidades individuais e coletivas; formação integrada técnica e científica para o trabalho; reestruturação dos cursos de formação docente inicial e permanente; redefinição do perfil do profissional da educação; modernização da infra-estrutura das escolas e das universidades; integração da escola e da academia na cibercultura, entre outras.

Com base nos pontos levantados, urge a necessidade de aprofundar a reflexão acerca da educação, centrando-se nos eixos do modelo societal (a sociedade do conhecimento), das tecnologias da informação e da comunicação (multimídia) e da formação docente (currículo multicultural).

A sociedade do conhecimento, por meio das *tecnologias da informação e comunicação*[4]*,* põe em evidência as mais diferentes culturas, requerendo do profissional da educação uma formação pedagógica teórica e prática, com aprofundamento político, que lhe dê subsídios para atuar de forma crítica e contextualizada, visando o fortalecimento da ética e da cidadania na formação da cibercultura.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como tema a formação docente, no contexto da sociedade do conhecimento, voltada à utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação. O cerne da investigação é a relação entre a educação e as tecnologias da informação e comunicação, mais especificamente a questão da formação do pedagogo, enquanto profissional da educação apto a ensinar, supervisionar, orientar e fazer uso pedagógico das tecnologias comunicacionais. Vale esclarecer que a escolha do curso de Pedagogia se deu pela necessidade do recorte metodológico e da delimitação do campo de pesquisa; mas, sobretudo, por ter como missão formar os profissionais da educação

---

[3] Ciberespaço, termo cunhado por William Gibson no romance *Neuromancer* em 1984, é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores [...] especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga e os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 2000, p. 17, 92).

[4] A terminologia Tecnologias da Informação e Comunicação (por extenso, sem abreviação) foi escolhida por duas razões: 1. por ser um termo abrangente que agrega as diversas mídias ou multimídias, não se limitando apenas à esfera da informática, tendo em vista que a formação docente para a sociedade do conhecimento, mais do que o domínio da técnica, requer uma mudança na forma de pensar, de agir e de gerar novos conhecimentos; 2. por ser a terminologia utilizada na nossa linha de pesquisa: Estudos Culturais e Tecnologia da Informação e Comunicação. Vale salientar, ainda, não ser pertinente o emprego de "novas tecnologias" ou NTIC, porque em termos de tecnologia o que é novo em um determinado local, por vezes está até se tornando obsoleto em outro.

que atuam no ensino fundamental (séries iniciais) e no ensino médio nas matérias pedagógicas. Para tanto, aponta-se como objeto o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia das universidades federais, especificamente o perfil docente, a composição curricular e as ementas relacionadas às tecnologias da informação e comunicação e os seus respectivos conteúdos.

Cabe ressaltar que o presente estudo toma como referencial teórico os pesquisadores[5]: Castells (2002; 2004), tratando da sociedade da informação; Hall (2005), Nelson, Treichler e Grossberg (1998) e Veiga Neto (2000) apresentando os Estudos Culturais; Moraes (2000) e Santos Filho (2000) anunciando o paradigma educacional na pós-modernidade; Candau (1997), Pimenta (2005) e Santos Filho (2000) discutindo o papel da universidade no contexto atual; Lévy (2000), explicitando os meandros da cibercultura; Chauí (1997), Cuche (2002), Silva (1999) tratando de cultura; Brzezinski (1998; 2002), Libâneo (2004), Pimenta e Libâneo (2006) tratando do tema pedagogia, pedagogos e formação profissional; Belloni (2001), Kenski (2001), Imbernon (2000) e Masetto (2000) abordando formação de professores e tecnologias da informação e comunicação; Chauí (1997), Perrenoud (1999; 2000; 2002) e Pimenta (2005), debatendo o conceito de competência profissional, social e política; Canen (1997; 2002) e Silva (1999) discutindo o currículo multicultural; entre outros, que ao seu tempo dão uma valiosa contribuição para se analisar o tema em estudo.

Assim, com base no referencial teórico plural e visando à necessidade de uma problematização do tema em questão, utilizar-se-ão as categorias teóricas: *cultura, formação docente* e *currículo*.

A categoria *cultura* abre a discussão sobre a cibercultura, o multiculturalismo, o currículo multicultural, temas em debate no contexto educacional da atualidade e no campo do conhecimento dos Estudos Culturais. A cibercultura forja-se no encontro da diversidade cultural do planeta e o multiculturalismo lança luz sobre questões presentes na sociedade hodierna, tais como: etnia, sexismo, entre outros.

A categoria *formação docente* vem propiciar reflexões sobre o perfil do profissional da educação, no sentido de uma formação que contemple a educação

[5] Optou-se pela predominância da grafia dos termos no “masculino” para facilitar o entendimento do texto. Vale salientar, no entanto, que a questão de gênero está contemplada no discurso político, que defende o direito à diversidade, adotado nesta pesquisa.

esperada para a sociedade do conhecimento.

O debate acadêmico em torno da formação voltada à utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação aponta algumas tendências, a saber: sólida formação teórica; formação permanente ao longo da vida (*longlife learning)*; formação polivalente; ser um pesquisador; trabalhar coletivamente e por projeto interdisciplinar; ser ativo, reflexivo, criativo e crítico em relação ao conhecimento (saber filtrar informações e transformá-las em conhecimento significativos e contextualizados); ser um construtor do conhecimento (e não um mero transmissor de informações); ter flexibilidade; adotar uma visão multicultural de respeito às diferentes culturas; ser proficiente no uso das tecnologias da informação e comunicação em sua práxis pedagógica; ter abertura ao diálogo; ser um comunicador; abertura ao novo e valorização do processo (e não das finalidades) entre outras.

A categoria *currículo* contribui para a discussão, na perspectiva de construção de um currículo multicultural e interdisciplinar, objetivando corresponder aos novos paradigmas educacionais da era do conhecimento. Brzezinski (1998, p. 163) define o currículo como “elemento de organização do processo educacional [...] devendo ser um dos elementos mediadores entre a política educacional e as aspirações sociais da maioria da população”. Desse modo, observa-se que não cabe ao sistema educacional decidir se as tecnologias da informação e comunicação devem merecer destaque no currículo, a própria sociedade, com suas demandas, já se posicionou afirmativamente quanto a isso. As transformações sociais apontam para a necessidade do uso das tecnologias, as quais já se encontram disseminadas nas diferentes atividades humanas: no mundo do trabalho, na cultura e também na educação.

Fica evidenciada, portanto, a necessidade de se pensar a formação de profissionais da educação para, em sua prática pedagógica, lidar com a diversidade cultural (presente na cibercultura) e com a construção de um currículo multicultural[6] (valorizando raça, gênero, sexualidade, classes, etc).

Dessa forma, apresenta-se como o problema desta pesquisa a formação

[6] O multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política [...] não se pode estabelecer uma hierarquia entre culturas humanas, todas as culturas são epistemologicamente e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra. (SILVA, 1999)

docente, sobretudo a formação inicial, para contemplar as novas demandas da sociedade do conhecimento, pautada nas tecnologias da informação e comunicação, procurando-se questionar como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia das universidades federais vem dando conta desta problemática, a partir das categorias de análise *perfil docente*, *composição curricular* e *ementas*. Assim, cabe perguntar: a) Como o PPP vem sendo adequado aos novos desafios da sociedade do conhecimento?; b) Em que medida o perfil docente proposto nas Diretrizes atende ao modelo da pós-modernidade?; c) Como a grade curricular e as ementas vêm sendo constituídas para dar conta dessas transformações no mundo contemporâneo?

Explicitadas as categorias e a problematização, faz-se necessário justificar a escolha do tema da pesquisa.

É possível dizer que a investigação científica, para ser legítima, deve sempre partir da vivência do pesquisador e estar intrinsecamente relacionada à sua formação acadêmica e à sua atuação profissional. Dentro desse parâmetro, o interesse por esse tema começou em 1999 no curso de Especialização em Informática na Educação, de que resultou a monografia *A Informática no Curso de Pedagogia: uma visão das universidades de Pernambuco*, sob a orientação Profª Drª Márcia Ângela Aguiar. O curso mencionado fez parte do programa de pós-graduação promovido pelo PROINFO[7], em parceria com as instituições UFPE e UFRPE, o qual tinha como objetivo a formação de “professores multiplicadores”.

As conclusões da investigação, obtidas à época, apontaram para evidências de que nas universidades do Estado de Pernambuco o uso da Informática nos cursos de Pedagogia (curso tomado como amostra), ainda não era uma realidade efetiva, muito embora já estivessem ocorrendo estudos sobre a melhor forma de viabilizar a questão, visando à formação do futuro educador no sentido de atuar nos novos contextos educacionais, marcados pelas transformações tecnológicas.

As entrevistas com os então coordenadores do curso de Pedagogia das instituições de ensino demonstraram ser consenso entre eles que todo educador

[7] PROINFO – O Programa Nacional de Informática na Educação é um programa educacional criado pela Portaria N. 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. O Programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação à Distância (SEED), por meio do Departamento de Infra-estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Acesso em 05/05/2007. Disponível em www.proinfo.gov.br .

deveria obter o conhecimento necessário sobre os recursos computacionais para empregá-lo na educação. Admitindo, sobretudo, ser imprescindível despertar nos professores o interesse em conhecer as concepções filosóficas e teorias de ensino-aprendizagem que permeavam o sistema educacional para o novo milênio.

Verificou-se também que os estudos que norteavam a implementação da informática na educação nesses cursos apontavam as seguintes tendências: 1 - Como disciplina obrigatória na grade curricular; 2 - Como disciplina optativa na grade curricular; 3 - Como conteúdo inerente às diversas disciplinas.

A primeira opção apontada à época pelos entrevistados indicava que a disciplina deveria ser considerada obrigatória, prenunciando a tendência atual que trata das tecnologias da informação e comunicação como conteúdo fundamental no currículo. Observa-se, assim, a consonância de pensamento dos então coordenadores, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura[8], as quais colocam as tecnologias da informação e comunicação no Núcleo de Estudos Básicos, ou seja, como tema de disciplina obrigatória.

A segunda opção revelava certa contradição na fala de alguns entrevistados em aceitar a possibilidade da disciplina Informática na Educação aparecer na grade curricular como “optativa”, embora tenha sido considerada, por todos, “imprescindível” na formação dos egressos.

A terceira opção “como conteúdo inerente às diversas disciplinas” harmonizava-se com o novo paradigma educacional, em que se aponta a inserção da Informática na Educação na formação docente de forma contextualizada, interdisciplinar e por projeto de pesquisa. Considerando-se a idéia de que “o professor ensina de acordo com o que aprende”, a opção três apresenta-se coerente e em consonância com os novos contextos.

Nos três casos, fica evidenciada na conclusão da pesquisa, a importância da criação de uma base teórica para Informática na Educação no curso de Pedagogia e nas Licenciaturas nas Universidades de Pernambuco, enfatizando o uso do

[8] As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, foram instituídas através dos pareceres CNE/CP Nº 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo parecer CNE/CP Nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006 e homologado pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006, a qual será objeto de análise neste trabalho.

computador na prática pedagógica. Essa implementação aponta para mudanças significativas, tais como: adequação na estrutura física dos laboratórios; qualificação de profissionais para ministrar a disciplina; conteúdos integrados às diversas áreas de conhecimentos; rejeição da informática sem finalidade pedagógica.

Observando-se os resultados da investigação desenvolvida naquele momento, pode-se afirmar que os avanços propostos intencionavam a melhoria do ensino-aprendizagem, bem como a formação de um profissional qualificado para atuar em uma nova escola, sendo capaz de formar indivíduos críticos e habilitados a lidar com o conhecimento de uma forma criativa, podendo mudar seu próprio destino e enfrentar com competência os novos desafios impostos pela sociedade. (BRAGA, 1999)

Assim, com base nos resultados supracitados da monografia, nas pesquisas mais recentes acerca da presença das tecnologias da informação e comunicação na educação, bem como na nossa vivência profissional ao longo dos últimos oito anos, é possível afirmar que a inserção das tecnologias da informação e comunicação nos cursos superiores de formação docente deve ser fundamentada em suporte teórico-metodológico consistente, contrapondo-se à pedagogia tradicional e à ideologia de mercado e garantindo a presença dos recursos tecnológicos na educação como um meio e não como um fim em si mesmo.

A partir da experiência como professora-multiplicadora na rede municipal do Recife e professora-articuladora do laboratório de informática da Escola Estadual Luiz Delgado, em Pernambuco, foi possível observar que a formação continuada (ou em serviço) tem atendido parcialmente às expectativas dos professores no que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos para lidar com as tecnologias da informação e comunicação na sua práxis pedagógica.

Essa afirmação é possível por uma série de fatores, entre os quais cabe destacar: falta de tempo do professor para participar dos cursos oferecidos, devido à sobrecarga de aulas (no geral tem-se uma carga-horária completa e trabalham-se três expedientes); carência de profissionais habilitados em número suficiente para acompanhar os projetos nas escolas, dando continuidade ao processo iniciado nos cursos (vinte horas/aula) oferecidos nas Unidades de Tecnologia na Educação; precariedade na infra-estrutura dos laboratórios de informática das escolas, os quais dispõem de poucos equipamentos; dificuldade de suporte-técnico para garantir a

manutenção dos equipamentos e da conexão em rede; dificuldade em trabalhar por projeto utilizando as tecnologias da informação e comunicação, devido ao formato tradicional da escola, organizada em grade curricular composta por aulas de quarenta ou cinqüenta minutos de duração, etc.

Além das dificuldades estruturais e pedagógicas citadas acima, há problemas mais complexos a serem enfrentados, entre os quais, estão os bloqueios e rejeições de alguns professores ao uso das tecnologias da informação e comunicação. Nesse caso, especialmente, entende-se que só a formação inicial do docente, por demandar mais tempo na universidade e ser mais integralizadora, daria conta de sensibilizar esse tipo de profissional.

Por todos os argumentos expostos, a universidade[9] deve ser vista como o espaço por excelência para tratar da formação docente na perspectiva de inclusão das tecnologias da informação e comunicação como prática pedagógica; pois é o ambiente que agrega múltiplos espaços de aprendizagem, mostrando-se propício a uma formação crítica, politizada e multicultural e, ao que se percebe, está voltada às demandas do seu tempo histórico. A universidade é uma instituição que tem uma trajetória de luta na história da sociedade brasileira e, a princípio, pode ser considerada adequada a uma formação isenta de orientações tendenciosas, muitas das quais ditadas pelos organismos internacionais. Deve-se, também, considerar o fato de as universidades federais se mostrarem comprometidas com as políticas públicas, as quais promovem a inclusão digital e a informatização da rede de ensino básico, a exemplo do PROINFO.

Dessa forma, optou-se pelas mesmas para conformar nosso campo de pesquisa. No primeiro momento, a proposta de pesquisar as universidades federais de todo o país mostrou-se ousada e de grandes proporções, no entanto foi se tornando plausível com a possibilidade de utilização da internet. O ambiente virtual, sem dúvida, ajudaria a vencer as longas distâncias territoriais do Brasil, viabilizando a obtenção dos dados das universidades localizadas nos mais longínquos Estados brasileiros. Partindo dessa premissa, a presteza (ou não) nas respostas das

[9] No dicionário Houaiss, universidade é “uma instituição de ensino e pesquisa constituída por um conjunto de faculdades e escolas destinadas a promover a formação profissional e científica de pessoal de nível superior, e a realizar pesquisa teórica e prática nas principais áreas do saber humanístico, tecnológico e artístico e a divulgação de seus resultados à comunidade científica mais ampla”.

instituições - expressando a integração e familiaridade do curso com a cultura digital - também se configura como um dado a ser considerado na análise.

Diante desse quadro, optou-se por ter como objetivo geral “Verificar como a formação docente tem contemplado o tema das tecnologias da informação e comunicação como prática pedagógica, analisando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia das universidades federais”.

A partir deste objetivo geral, a pesquisa busca esmiuçar o objeto de estudo - o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA, UFPI, UFPB, UFPE, UFG e UFRGS - para chegar aos objetivos específicos:

- Identificar na grade curricular e nas ementas das disciplinas referências às tecnologias da informação e comunicação;
- Analisar, na menção ao perfil docente, os indícios de uma formação para atender às novas demandas da sociedade do conhecimento;
- Compreender as concepções de pedagogo e de ação pedagógica no que se relaciona às tecnologias da informação e comunicação, a partir da análise dos PPP, após as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Vale ressaltar que a descrição detalhada da metodologia é feita no quarto capítulo. Neste momento, cabe esclarecer que a pesquisa assume o paradigma da pós-modernidade e adota como abordagem teórica os Estudos Culturais, o que justifica o diálogo entre culturas e a contribuição de autores de diferentes campos do conhecimento e correntes de pensamento.

Faz-se necessário, ainda, explicar que de acordo com as características de complexidade e dinamismo do objeto deste estudo, foi feita uma pesquisa do tipo descritiva, numa abordagem qualitativa. O Projeto Político-Pedagógico (currículo e ementas) do curso de Pedagogia das universidades UFPA, UFPI, UFPB, UFPE, UFG e UFRGS – instituições estas que responderam à solicitação para cooperar com a pesquisa – foi analisado na busca de indícios de um currículo multicultural e da formação docente que contemple a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação. Para tanto, foram utilizadas as categorias de análise: *perfil docente, composição curricular e ementa.*

Com base nos indicativos, o pressuposto desta investigação é que o PPP e, principalmente, as ementas das disciplinas devem partir do fato de que as

tecnologias da informação e comunicação e a educação estão intimamente vinculadas. Essa vinculação refere-se à leitura crítica da sociedade do conhecimento e à visão do computador como um elemento a mais para a construção de uma aprendizagem significativa, contextualizada e coerente com as novas demandas sociais. Em oposição a esse pressuposto, um outro apresenta as tecnologias da informação e comunicação reduzidas a meros instrumentos tecnológicos com um fim em si mesmo. Se for esse o caso, as disciplinas de conteúdo “tecnicista” em questão serão apontadas, mas não analisadas.

O presente estudo está organizado em seis capítulos, entre os quais os dados introdutórios e as considerações finais. O segundo capítulo faz a relação entre Sociedade e Educação, introduzindo o conceito de informação, conhecimento e globalização, de forma a estabelecer uma breve gênese da sociedade do conhecimento. É levantada ainda uma discussão teórica sobre a educação no século XXI e a importância das tecnologias da informação e comunicação neste contexto. Assim como, são apresentados os programas oficiais para as tecnologias da informação e comunicação no sistema educacional brasileiro. Ainda neste capítulo, é discutido o desenvolvimento da cibercultura e os elementos problematizadores: cultura, identidade, poder e multiculturalismo. Assim como, as concepções de currículo, mais especificamente, o currículo multicultural.

O terceiro capítulo aborda a Formação Docente para o uso das tecnologias da informação e comunicação nos cursos de Pedagogia. A primeira seção discute o papel da universidade como *locus* ideal para essa formação no contexto da pós-modernidade; a segunda apresenta os pressupostos legais do curso de Pedagogia e entra no debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 2006); e a terceira trata do perfil do profissional da educação e dos desafios à profissão na contemporaneidade.

O quarto capítulo descreve o percurso metodológico, apresentando a problematização, os objetivos e o método da pesquisa (as técnicas e os recursos tecnológicos que possibilitaram a realização da mesma).

O quinto capítulo se refere à pesquisa propriamente dita, identificando (ou não) a presença das tecnologias da informação e comunicação no Projeto Político-Pedagógico (perfil docente, composição curricular e ementas de disciplinas) do curso de Pedagogia das universidades federais. Para tanto, tomam-se as categorias

de análise: *perfil docente composição curricular* e *ementa*, relacionando-as às categorias teóricas discutidas ao longo do trabalho: *cultura, currículo e formação docente*. Na primeira seção, os dados são apresentados por universidade, individualmente; e, na segunda, realiza-se a análise dos mesmos.

As considerações finais trazem uma síntese da pesquisa indicando como está se dando a formação docente para o uso das tecnologias da informação e comunicação como prática pedagógica, situando-a no contexto da sociedade do conhecimento.

É possível elencar aqui algumas contribuições que o estudo traz, entre elas, o novo olhar sobre a formação dos professores contido nos Projetos Político-Pedagógicos, o destaque dado às tecnologias da informação e comunicação na base curricular dos cursos de Pedagogia e as evidências que apontam para um currículo multicultural.

Diante do resultado da análise dos dados, é possível afirmar que as tecnologias da informação e comunicação devem estar presentes na formação do professor, não só como técnica, mas, sobretudo numa perspectiva crítica, definida a partir de programas e políticas educacionais que se coadunem com a nova sociedade que se quer formar. Conseqüentemente, são necessárias decisões políticas nesse sentido e aprofundamento nas discussões sobre o modo como as universidades estão formando os seus docentes, na perspectiva de utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação e de um currículo multicultural, contemplando a inserção do futuro profissional da educação na sociedade do conhecimento.

Tomando como idéia que “as certezas são provisórias e as dúvidas permanentes”, são apontadas as conclusões da pesquisa com o intuito de gerar novas discussões e possíveis proposições para que se mantenha vivo o debate acerca da formação docente para a utilização das tecnologias da informação e comunicação.

2 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: Uma breve reflexão sobre a gênese da sociedade do conhecimento

Neste capítulo, pretende-se traçar um panorama da relação entre Sociedade e Educação a partir da gênese da sociedade do conhecimento. Vale salientar, que foge ao escopo deste trabalho fazer considerações sobre Sociedade e Educação em períodos que antecedem aos fenômenos que vão configurar esse novo modelo societal, o qual justifica a importância das tecnologias da informação e comunicação nos cursos de formação docente na contemporaneidade.

Para tanto, procura-se destacar os conceitos de sociedade da informação e sociedade do conhecimento frente ao fenômeno da globalização e os elementos inerentes ao desenvolvimento da cibercultura: cultura, poder, identidade e multiculturalismo. Levanta-se uma discussão teórica sobre a educação no século XXI e a importância das tecnologias da informação e comunicação neste contexto, apontando-se os programas e as políticas para as tecnologias da informação e comunicação no sistema educacional brasileiro. Destaca-se o papel do PROINFO/MEC na formação docente para a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação em âmbito nacional e, por fim, apresentam-se as características de um currículo multicultural.

2.1 Sociedade da Informação: A informação no contexto da globalização

É possível destacar como peculiaridades da “sociedade da informação” a extrema importância atribuída às tecnologias da informação e comunicação e obviamente à informação em si, como um meio de garantir o poder no contexto da globalização. Este é um momento ímpar da história da humanidade, marcado, sobretudo, pela informação exacerbada e pelas tecnologias digitais geradoras das transformações sociais em curso.

Ao definir o que é tecnologia, Simon (1998) declara que “a palavra tecnologia quer dizer um meio com vistas a um fim, um meio usualmente associado

com a manufatura e com a utilização científica de equipamentos, ferramentas e máquinas"; contudo, Deleuze (1988 apud Simon, 1998, p. 69) afirma que "a tecnologia é social antes de ser técnica", concluindo-se que:

> A tecnologia não é apenas um meio. Concretizada como um conjunto de procedimentos, mecanismos e técnicas reguladas, a noção de tecnologia é ampliada para incluir a produção daquilo que é conhecível em relação a formas materiais, sociais, espirituais; noções de conhecível que assumem um caráter prático, pragmático em sua própria articulação de poder cultural. (SIMON, 1998, p. 71)

Castells (2002, p. 40) afirma: "[...] as mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e econômica". Diferente de tudo o que aconteceu anteriormente, esse salto evolutivo em termos de bens e serviços (materiais e imateriais) foi potencializado com o surgimento do ciberespaço. Devido à utilização de *bytes* na criação desse ambiente digital, as relações se tornaram flexíveis e dinâmicas, gerando grandes mudanças em todas as esferas sociais, principalmente nas comunicações. É possível afirmar, contudo, que a democratização do acesso aos serviços eletrônicos e às informações disseminadas através das redes não se reduz à universalização do acesso à infra-estrutura de informação e comunicação:

> Requer também a garantia da diversidade de perspectivas sociais, culturais e lingüísticas, tanto nos meios eletrônicos, dentre os quais a Internet, quanto nos outros meios de difusão e comunicação audiovisuais [...] (ALBAGLI, 1999, p.311)

Nessa nova conjuntura, percebe-se que surgiram alterações significativas no entendimento dos conceitos de tempo, espaço, realidade, virtualidade, informação, comunicação, conhecimento e até mesmo comportamento humano. Ao se introduzir a discussão sobre a sociedade da informação, é preciso que se esclareçam alguns conceitos e contextos que permeiam o assunto.

Castells (2002) explica que na "sociedade informacional" a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de *comunicação de símbolos, processamento de informação* e *geração de conhecimentos*.

Criado por Castells (2002), o termo "sociedade informacional" é utilizado em substituição à "sociedade da informação" e indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas neste período histórico. Afirma ainda que

"sociedade da informação" sempre existiu ao longo da história como forma de comunicação de conhecimentos, por isso usa o termo "sociedade informacional" como um paralelo à "sociedade industrial". Enquanto que na sociedade industrial o fluxo era a energia (a vapor, e depois elétrica); na sociedade da informação o fluxo é a informação e a sua estrutura básica são as redes. Pode-se deduzir, portanto, que a "sociedade informacional" e a "sociedade em rede" [10] são equivalentes.

Nesta perspectiva, é pertinente afirmar que a sociedade da informação está estreitamente vinculada a fatores econômicos e se apóia sobre os pilares: comunicação, informação em rede, globalização, revolução tecnológica e paradigma tecnológico, conceitos estes que carecem de ser apresentados.

Comunicação é um termo de origem latina *communicare,* que quer dizer "tornar comum". Assim concebida, a comunicação é um processo voluntário, de troca e por que não dizer de essência democrática.

Pierre Lévy (2002) determina os cinco estágios da comunicação humana, entre eles, o ciberespaço, a saber: a) oralidade: mitos, ritos, transmissão oral; b) escrita: memória, técnica autônoma da imagem; c) alfabeto: universalização e digitalização da escrita; d) imprensa: reprodução técnica do alfabeto e das imagens; e) ciberespaço: ecossistema de idéias e constituição da noosfera[11].

Moraes (2000) complementa o pensamento de Lévy, afirmando que cada tipo de tecnologia intelectual, seja oral, escrita ou informacional, com as quais se convive simultaneamente, coloca uma ênfase particular em determinadas dimensões cognitivas e em determinados valores, dos quais decorrem manifestações culturais específicas. Mais adiante, ver-se-ão, em detalhes, as características da comunicação no ciberespaço.

Castells, contribuindo para a discussão, enfatiza que o tipo de comunicação que prospera no ambiente digital está relacionado com a liberdade de expressão em todas as suas manifestações, mais ou menos desejáveis de acordo com o gosto de

---

[10] A sociedade em rede é formada por um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta e são os mercados de bolsas de valores, conselhos nacionais, sistemas de televisão, transmitindo e recebendo informações, sinais na rede global, da nova mídia, no âmago da expressão cultural e da opinião pública, na era da informação. (CASTELLS, 2002, p. 566).

[11] Noosfera é um termo criado pelo filósofo francês Teilhard de Chardin que designa a esfera do pensamento humano, o mundo das idéias, formado por produtos culturais, pelo espírito, linguagens, teorias e conhecimentos. A noosfera é o próximo degrau evolutivo de mundo, após a geosfera, a biosfera e a tecnosfera (temporária e em andamento). Acessado em 18.06.2007. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Noosfera

cada um:

> O novo sistema de comunicação, que fala cada vez mais uma língua universal digital, tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. (CASTELLS, 2002, p. 40)

É possível afirmar que na sociedade da informação, o ciberespaço surge como o ambiente em que a diversidade de culturas humanas se encontra e se comunica. Segundo Castells (2002, p. 57), "a comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais". Nota-se, no entanto, que esse contato preliminar e esse "encontro" nem sempre se dá de forma harmônica. Em muitos casos, são ampliados os ambientes de tensão e tornam-se difíceis as relações humanas, requerendo o estabelecimento de mecanismos de convívio e definições de condutas éticas.

Logo se vê que é um processo comunicativo complexo, em que são utilizados códigos e símbolos (tecnológicos ou culturais), os quais precisam ser decodificados e interpretados propiciando a troca, o entendimento e, conseqüentemente, a comunicação entre as culturas.

Ratificando esta idéia, Roda e Beltrán (apud SANCHEZ, 1999, p. 58 e 59) assinalam três pontos comuns que aparecem nas concepções de comunicação:

> A comunicação é um processo pelo qual um conjunto de ações, intencionais ou não, atuais ou passadas, de um membro ou membros pertencentes a um grupo social são percebidas e interpretadas significativamente por outro ou outros membros desse grupo. [...] Os pontos comuns que aparecem nas diferentes concepções de comunicação: 1. é um processo ou pelo menos indica um processo; 2. sua complexidade deriva de sua relação com o comportamento humano individual e coletivo; 3. a razão última da natureza dos eventos comunicativos se associa à capacidade simbólica humana.

Neste sentido, em que a comunicação se configura como um processo complexo, sobretudo devido ao comportamento humano instável e variável, é importante analisar seu poder de interferência na sociedade da informação.

Ianni (1999, p. 221) chama a atenção para o fato de que a globalização das comunicações leva à "intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa".

Assim, vê-se surgir novas bases para as comunicações, as quais estão relacionadas diretamente com o desenvolvimento da *telemática* (conjunção de informática e telecomunicações), introduzindo no vocabulário das pessoas termos

até então desconhecidos ou limitados a segmentos profissionais especializados, tais como: mensagem síncrona (*on-line*) x mensagem assíncrona (*off-line*); tempo e espaço real x tempo e espaço virtual; texto (linear) x hipertexto (não-linear), velocidade, armazenagem de dados, digitalização, bits e bytes[12], entre outros. Observa-se, neste contexto, que o tempo é uma das variantes que mais contribuem para se compreender a revolução das comunicações no ciberespaço. Com relação ao tempo, Castells (2002, p. 526) afirma: “o tempo linear, irreversível, mensurável e previsível está sendo fragmentado em um movimento de extraordinária importância histórica”.

Em suma, as novas tendências nas comunicações apontam, cada vez mais, para veiculação de grandes volumes de informações, aumento da interatividade e da velocidade na transmissão dos dados e popularização das mídias, fato decorrente do barateamento dos equipamentos eletrônicos.

Outro evento que deve mexer com a sociedade da informação no futuro próximo é a chegada das televisões interativas ou “WebTV” (CASTELLS, 2004, p. 224) que é a conjunção de computador, telefone e televisão. Esta nova mídia será altamente dinâmica e as informações circularão em via de mão-dupla, em que todos se comunicam com todos. Nesse modelo a comunicação não se restringirá ao envio de informação de um emissor (ativo) a milhões de receptores (passivos); mas, possibilitará a comunicação de todos para todos.

Devido ao grande volume de dados, é preciso adotar uma postura crítica acerca das informações que circulam nesse novo sistema comunicacional, já que a tendência é a prevalência das regras do poder econômico e do eixo político do mundo, visando garantir a supremacia dos países mais ricos e poderosos sobre o resto do mundo.

Nesta perspectiva, é pertinente afirmar que a globalização das comunicações garante os mecanismos do sistema capitalista que, por sua vez, depende diretamente da “sociedade da informação” ou “sociedade em rede”.

Castells (2002) afirma que a sociedade em rede é uma sociedade essencialmente capitalista e que, pela primeira vez na história, o modo capitalista de

[12] BIT, abreviação de BInary digiT, é a denominação técnica para a menor quantidade de informação que pode ser entendida na computação. Um bit pode conter apenas um de dois estados possíveis: ou ligado (1) ou desligado (0). BYTES é o conjunto de 8 bits, permitindo até 256 possibilidades de combinação. Acesso: 10.07.07. Disponível em: http://www.interney.net/intranets/?p=9755282

produção dá forma às relações sociais em todo o planeta. O capitalismo, a que se refere o autor, tem como característica ser global e estar estruturado em uma rede de fluxos financeiros. Vale ressaltar que essas redes de fluxos financeiros dependem diretamente da rede de fluxos de informações.

As *redes* são apresentadas como a nova morfologia social das sociedades e a difusão da lógica dessas redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos de experiência, poder e cultura. A circulação da informação em rede e, como essas redes estão criando novas formas e canais de comunicação, moldam a vida e, ao mesmo tempo, são moldadas por ela. (CASTELLS, 2002)

Silva (1999) assegura que o que caracteriza a cena social e cultural contemporânea é precisamente o apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas. Conclui-se que isso só é possível devido à estrutura das redes.

Diante desse quadro, percebe-se a complexidade[13] das relações na sociedade globalizada, já que não se lida mais com realidade estática ou fixa (material tangível), mas com uma realidade fluida ou fluxos (energia, idéias).

No contexto político-econômico da globalização, existe uma relação direta das *redes* com a abertura da economia mundial de mercado, tendo como características: as grandes empresas transnacionais; a revolução tecnológica; a telecomunicação via satélite; a aproximação das culturas dos mais diversos países ricos ou pobres (muito embora, nem sempre harmoniosa).

A globalização, também denominada mundialização, implica um processo de desterritorialização que provoca mudanças e subverte as noções tradicionais de espaço e tempo; procura impor a homogeneização aos países, visando a unificação do mercado internacional dentro dos princípios neoliberais. (ZAIDAN, 2001; ANDRADE, 2001)

Albagli (1999) ressalta que a globalização corresponde a um alongamento das relações entre o local/presente e o distante/ausente, por meio das redes, que estabelecem interações e conexões que perpassam o conjunto do planeta. Afirma, ainda, que através das modernas tecnologias da informação e comunicação, a

[13] Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis e constitutivos do todo (o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico). A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2000, p. 38)

informação passa a ser o verdadeiro instrumento de união entre diversas partes de um território, revolucionando as relações econômicas e sócio-culturais, bem como gerando implicações políticas de várias ordens. (HARVEY, 1993; SANTOS, 1994 apud ALBAGLI, 1999)

É pertinente afirmar que, devido ao seu caráter eminentemente econômico, a globalização é apontada como a causa do desemprego no mundo e da perda de direitos trabalhistas; do desmantelamento dos sindicatos; da supremacia dos países ricos sobre os pobres; da exploração de recursos naturais, causando danos irreversíveis ao meio ambiente; do modelo neoliberal[14] e capitalista ao qual Freire (1999, p. 115) se refere como “aberração da miséria na fartura”.

Santos (2003) apresenta as três faces da globalização no mundo, são elas: 1. *a* “fábula”, em que o mundo é mostrado a partir de seu aspecto fantasioso e deslumbrante; 2. a “perversidade”, em que o capitalismo expõe a sua realidade, o mundo se apresenta como ele é com salários defasados, pobreza crescente, custo de vida alto, a fome se espalhando por toda parte, o aumento da corrupção, falta de investimento na educação, retorno de doenças consideradas erradicadas; 3. a “sociodiversidade”*,* que consiste em apresentar um mundo no qual a globalização seria mais humana e menos perversa, colocando-se a serviço da humanidade e levando à integração das culturas na construção de uma nova história.

Diante do exposto, chega-se à conclusão de que a “globalização perversa” é aquela que impera atualmente na sociedade da Informação, potencializada pelas tecnologias da informação e comunicação. É ela que estimula a competição; manipula as informações de acordo com os interesses do capital internacional neoliberal e da ideologia dominante; promove o mau uso das tecnologias gerando exclusão digital e social e *apartheid* cultural; gera lucro e poder para os capitalistas representados pelo Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio, os Blocos Econômicos.

Santos (2003), no entanto, anuncia ser possível uma *outra globalização,* aquela ideal, que respeita a *sociodiversidade*, que gera interação, solidariedade,

[14] O projeto neoliberal objetiva redefinir os propósitos de estado e da política para realinhá-los aos objetivos e aos interesses do grande capital sob bases que garantam a acumulação de capital e a taxa de lucro num cenário de extrema competitividade e incerteza e de crise de produtividade. No centro dessa reestruturação está o corte de gastos sociais não diretamente relacionados à acumulação de capital e à reprodução da força de trabalho. Desregulamentação, privatização, desestatização são palavras-código para estratégias de contenção de gastos sociais. (SILVA, 1995)

reflexão e consciência crítica com relação às ações provenientes das estruturas globalizadas. É esta globalização que receberá destaque ao se tratar da Cibercultura mais adiante.

Além da globalização, a sociedade da informação também está apoiada na revolução tecnológica. É possível verificar que a revolução tecnológica aconteceu, em grande parte, pela facilidade de aquisição de *hardwares* (equipamentos) a baixo custo e pela otimização de *softwares* (programas) amigáveis, interativos e intuitivos que promovem maior autonomia no acesso à informação e à comunicação, possibilitando a distribuição de informação e geração de conhecimento.

Observam-se fatos inusitados provocados pelas transformações aceleradas da tecnologia e pela passagem do sistema analógico para o digital[15]. Vê-se o processo de obsolescência de objetos, os quais se transformam em peças de museu e são substituídos por outros artefatos. Haja vista a substituição da máquina datilográfica pelo computador; da máquina fotográfica mecânica pela digital; da revelação de filmes por cópias digitais; da TV analógica pela TV digital de plasma; do aparelho de vídeo pelo DVD; do gravador K7 pelo *pen drive*; do telefone fixo pelo telefone celular, entre outros. Contudo, essas alterações não se restringem aos equipamentos, elas são perceptíveis também nas novas práticas sociais e nas profissões - em surgimento, mutação ou extinção -, o que será determinado mais lenta ou rapidamente pelo seu grau de aproximação ou distanciamento das tecnologias digitais.

Por causa dos avanços tecnológicos, corporações até então inabaláveis estão tendo que se adaptar aos novos contextos. A criação do MP3, dos equipamentos de gravação de CD e DVD domésticos, dos web*sites* de música abalaram as estruturas da indústria fonográfica e cinematográfica; a alta tecnologia se inseriu em todos os setores da medicina, até mesmo utilizando-se das teleconferências para aulas e operações cirúrgicas à distância; a popularização do sistema móvel de telefonia interligou as comunidades mais distantes e fez baratear os custos para aquisição de telefone fixo; o aparecimento de inúmeras instituições

[15] O sistema digital de informações é representado por números que podem ser medidos em valores exatos. O sistema digital é binário e se contrapõe ao sistema analógico, que transmite informações em variação contínua e em suporte material. O sistema digital processa toda e qualquer informação por meio de combinações de O e 1. Por sua capacidade de simplificação na análise dos dados, o sistema digital permite maior precisão, fluidez e velocidade da informação.

de ensino superior (inclusive na modalidade à distância), destinadas a atender às demandas do mercado e às novas exigências profissionais; a intelectualização do trabalho, que leva o trabalhador a ressignificar sua prática e a buscar atualização permanente, a fim de se manter no mercado de trabalho; e muitas outras situações surgidas na contemporaneidade.

Hoje, observa-se que a base de sustentação dessa transição para uma nova conjuntura passa pela incorporação da cultura digital, na qual o referencial deixa de ser “concreto e presencial” para ser “virtual e à distância”, constituindo assim um desafio para as práticas pedagógicas baseadas nas respostas mensuráveis, previamente definidas.

Partindo dessas mudanças em curso, alguns autores afirmam estar ocorrendo uma revolução tecnológica; outros, apenas transformações tecnológicas em grande escala. Para Castells, todo processo se localiza na força produtiva da mente humana:

> [...] não é a centralidade de conhecimentos e informações, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivo de processamento, comunicação de informação em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso [...] Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo. (CASTELLS, 2002, p. 69)

O certo é que as redes de comunicação, com suas infinitas conexões, configuram-se como a maior revolução da história da humanidade, ocorrida num curto período de tempo, propiciando o acesso e a produção de conhecimentos e a transformação de paradigmas e comportamentos pessoais e sociais. Diz Lévy (1998, p.137): “Tudo que for capaz de produzir uma diferença em uma rede será considerado como um ator, e todo ator definirá a si mesmo pela diferença que ele produz.” Frente ao exposto, é possível perceber que na sociedade em rede todos os nós são importantes na “trama”, todos os pontos se entrecruzam [...]

Neste contexto, é pertinente resgatar o conceito de paradigma tecnológico, também denominado paradigma técnico-econômico, que surgiu na década de 1970 e se baseia:

> [...] na produção flexível de um conjunto variado e dinâmico de bens e serviços intensivos em informação, impulsionando e impulsionado por uma vasta rede de infra-estrutura de telecomunicações. Sua fórmula ideal é aumentar o conteúdo de informação dos produtos, em relação ao conteúdo energético e de materiais. (ALBAGLI, 1999, p. 293)

Castells reforça o conceito de paradigma tecnológico, afirmando que ele se organiza em torno da tecnologia da informação:

> No novo paradigma tecnológico a difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem. As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa (como no caso da Internet em que os usuários assumiram o controle da tecnologia). Há uma relação muito próxima entre os processos sociais de criação e manipulação de símbolos (a cultura da sociedade) e a capacidade de produzir e distribuir bens e serviços (as forças produtivas).(CASTELLS, 2004, p. 69).

À medida que as transformações provocadas pela tecnologia aparecem na sociedade, acirram-se os debates entre “tecnófilos” (simpatizantes) e “tecnófobos” (antipatizantes) sobre seus efeitos na vida dos indivíduos. Por um lado, argumentam que o uso da tecnologia leva ao desrespeito pelos valores da vida e a dilapidação da natureza, promovendo a exclusão de trabalhadores dos seus empregos, gerando fome e miséria. Por outro, há os que defendem os avanços tecnológicos argumentando que os equipamentos modernos salvam vidas, conectam e aproximam as pessoas, levam a uma evolução intelectual e educacional do trabalhador, habilitando-o a lidar com a alta tecnologia e a rejeitar um trabalho braçal e automático realizável por qualquer máquina de fábrica. Afirma Kranzberg (apud CASTELLS, 2002, p. 113): “A tecnologia não é nem boa, nem ruim, e também não é neutra”. Desse modo, a educação se configura como peça-chave na construção de sentidos ao se fazer uso das tecnologias em todos os setores sociais.

Expostos os aspectos primordiais para o entendimento do novo modelo societal, pergunta-se: questões políticas, econômicas, sociais e ideológicas possuem o mesmo significado tanto na sociedade da informação como na sociedade do conhecimento? Com referência, especificamente, a este momento histórico que a sociedade está vivenciando, alguns estudos apontam para uma equivalência entre a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento e sua escolha é limitada apenas a se optar por uma ou outra nomenclatura. Outros estudos, como os de Castells (2002) e Dowbor (2001), apresentam justificativas para os termos escolhidos por eles.

Vale salientar que, neste estudo, far-se-á a diferenciação entre os tais termos, procurando assinalar as características inerentes tanto à sociedade da informação, como à sociedade do conhecimento.

Castells (2002) apresenta os conceitos de informação e conhecimento, respectivamente:

> a) Informações são dados que foram organizados e comunicados; b) Conhecimento é um conjunto de declarações organizadas sobre fatos e idéias, apresentando um julgamento ponderado ou resultado experimental que é transmitido a outros por intermédio de algum meio de comunicação de alguma forma sistemática. (CASTELLS, 2002, p. 64)

Admitindo-se que o conhecimento acumulado pela humanidade é o resultado de uma construção histórica e social, ele tende a se transformar permanentemente, de modo a atender às demandas da sociedade.

Verifica-se também que tanto o conhecimento quanto a informação apresentam uma intencionalidade[16], não obstante o conhecimento diferencie-se da informação por trazer em si características como aprofundamento, criticidade e aplicabilidade definida.

Guardando as proporções e a intencionalidade de cada um, é possível observar que tanto a informação como o conhecimento, fazem parte de uma dinâmica de ciclos que se sucedem, substituindo um ao outro em espiral, com movimentos ascendentes, alternando-se entre produção do conhecimento e divulgação da informação, potencializados pelos sistemas em redes e equipamentos *hi-tech* de última geração.

A propósito da influência das tecnologias da informação e comunicação no conhecimento, Ramal (2002) afirma que houve desestabilizações dos modos tradicionais de gestão do conhecimento e explica:

> A informática transforma o conhecimento em algo não-material, variável, fluido e indefinido, por meio dos suportes digitalizados, trazendo consigo processos provocadores de rupturas: a interatividade, a manipulação de dados, a correlação dos conhecimentos entre si por meio de *links* e nós de rede hipertextuais, a plurivocidade, o apagamento das fronteiras entre textos-margens e autores-leitores, a relativização da objetividade do conhecimento e da busca de verdades definitivas. (Ramal, 2002, p.14)

Estas transformações apontadas pela autora indicam a redefinição nos modos de apreender o conhecimento e nos papéis dos sujeitos, de modo a, inclusive, redirecionar as práticas educativas voltadas para o mundo do trabalho.

Castells (2002) ressalta a importância da informação e do conhecimento na sociedade da informação e no sistema econômico, afirmando que:

---

[16] A intencionalidade da informação é expressa na medida em que há diferentes formas de organizá-la e dela ser comunicada.

> No novo modo informacional de desenvolvimento, a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de comunicação de símbolos. Na verdade, o conhecimento e informação são elementos cruciais em todos os modos de desenvolvimento, visto que o processo produtivo sempre se baseia em algum grau de conhecimento e no processamento de informação. (CASTELLS, 2002, p. 53)

Deve-se destacar que a literatura especializada afirma que tanto a sociedade da informação quanto a sociedade do conhecimento são baseadas em informação. No entanto, submetendo-se essa afirmação a uma análise crítica, chega-se à compreensão de que a sociedade da informação prioriza a *quantidade* de informações; enquanto a sociedade do conhecimento leva em conta a *qualidade* dessas informações. Concluindo-se que é basicamente essa a diferença entre as duas: quantidade x qualidade.

A sociedade da informação está apoiada no desenvolvimento tecnológico, na comunicação realizada por meio de redes digitais e na globalização; já a sociedade do conhecimento se relaciona intrinsecamente com: informação/quantidade, comunicação/multimídia e educação/qualidade. É possível dizer, ainda, que o acesso às informações disponíveis nas redes digitais leva, quase sempre, à aquisição de subsídios para a construção do conhecimento por meio do processo educativo. Neste contexto, a educação merece destaque e se configura como o ponto de equilíbrio ao se lidar com informação e conhecimento nas redes digitais. Diante desse fato, o aperfeiçoamento do sistema educacional é imprescindível para se construir conhecimentos de qualidade e socialmente significativos, a partir das informações veiculadas nas diversas mídias. Conforme Moraes (2000, p. 123):

> [com] o aparecimento das mídias eletrônicas, entre elas a informática e a telemática, modificações importantes e significativas estão ocorrendo nas formas de conceber, armazenar e transmitir o saber. As mudanças técnicas provocadas por essas tecnologias requerem e produzem novas formas de representação, dando origem a novos modos de conhecimento.

Considerando a idéia de que o conhecimento tem seu processo de construção nas relações sociais e resulta da interação do sujeito com outros sujeitos e com os objetos que deseja conhecer, observa-se que a curiosidade e a busca incessante por conhecimento é a fonte de toda a inovação presente nos dias de hoje. Segundo Assmann (1998, p. 154), o hipertexto presente na internet se transforma em “metáfora de uma nova atitude aprendente que salta criativamente para além dos saberes já constituídos e se qualifica como processo instituinte de

novas formas de conhecer".

Há muito pouco tempo o conhecimento estava restrito aos ambientes acadêmicos, os quais se mantinham fechados e distantes da população. O ciberespaço rompeu com esta ordem e o conhecimento extrapolou os muros dos centros acadêmicos, permitindo que a população em geral acesse, dos pontos de internet pagos ou gratuitos, as mais recentes descobertas científicas disponíveis na rede mundial de computadores. Neste caso, a dificuldade constatada é o déficit no acesso à rede e na formação escolar e acadêmica básica, no sentido de fomentar a cultura digital. Aqui também a educação aparece como um poderoso elo entre as tecnologias e a formação plena para a cidadania na sociedade do conhecimento.

Entre os novos paradigmas da pós-modernidade e da educação, destaca-se a importância do *conhecimento*. Ressalta D'Ambrósio (1999) que esse momento histórico é caracterizado pela crise de paradigmas, resultante das seguintes variáveis: a) velocidade (informações disponíveis em "tempo real"); b) acúmulo de informações (todas estão disponíveis); c) transitoriedade (tudo está em transição, mudança); d) temporalidade e espacialidade (tempo e espaço não são mais conceitos estáticos); e) subjetividade (homem valorizado na sua inteireza, valores individuais); f) complexidade (ajuda a compreender a diversidade da sociedade contemporânea); g) conhecimento (mola propulsora de todas as atividades humanas, principalmente das atividades educacionais).

Ao se utilizar as tecnologias da informação e comunicação, vê-se com mais clareza estas variáveis ressaltadas, principalmente, no que se refere ao conhecimento. Minayo (2000, p. 13) diz que "Qualquer conhecimento é aproximado, é construído". Há que se conceber o conhecimento como um processo contínuo e ininterrupto de construção ao longo da vida. Não se pode mais ter a pretensão de dar conta da totalidade das informações produzidas pela humanidade e ora disponibilizadas no ambiente digital.

Silva (1999) enfatiza que, com a revolução nos sistemas de informação e comunicação, tornam-se cada vez mais problemáticas as distinções entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura de massa e o conhecimento escolar. Complementando esta idéia, Moreira afirma:

> O conhecimento objetivo não significa conhecimento neutro como o positivismo fazia crer. Porém, reconhecer que o conhecimento não é neutro, mas sim produzido historicamente, no interior das relações sociais, não quer

> dizer que ele não pode ser universalmente válido. (MOREIRA, 1990, p. 169)

No paradigma positivista, o conhecimento considerado válido caracteriza-se pela objetividade, linearidade e neutralidade. Tudo deve ser devidamente comprovado pela metodologia da ciência. Devido à essa dureza e rigidez de princípios, percebe-se que esse modelo não é mais adequado para atender aos novos desafios sociais.

Portanto, segundo os novos paradigmas, o conhecimento *universalmente válido* é aquele apoiado na construção coletiva, no senso crítico e na consciência reflexiva. Partindo dessa ótica, nota-se a complexificação em lidar com o conhecimento sob a égide das tecnologias da informação e comunicação e a necessidade de uma formação educacional que rejeite o contato superficial e alienado com o caudaloso volume de informações presentes na grande rede de computadores, a internet.

É interessante notar que, durante toda evolução da humanidade, prevaleceu uma tendência do homem em buscar inspiração nas peculiaridades da natureza para a criação de suas ferramentas, transportes, objetos eletrônicos, entre outros. Com a internet não poderia ser diferente, surgindo a partir da inspiração no formato de uma teia de aranha. A tessitura da teia ou rede não tem começo nem fim e é formada por nós e pontos de conexão chamados de “links”. Como meio de informação e comunicação, ela pode ser vista como extensão das potencialidades cerebrais humanas:

> [...] sua característica mais marcante, sua instantaneidade, nos faz lembrar da rapidez dos pensamentos, os *links* são tais quais redes neurais; hipertextos remetem ao procedimento por associação usado pelo raciocínio humano; e sua grande capacidade de arquivar, indexar e organizar dados, com mais competência que nossa memória, faz desse *meio* a melhor extensão do nosso cérebro, que o homem já criou. (VERONEZZI, 2002, p. 118)

É possível dizer que a internet (hoje a maior rede de computadores em nível mundial), além de veicular informação de todas as áreas de atuação humana, é um ambiente multidisciplinar que permite a construção e socialização dos mais diversos tipos de conhecimentos (não só os cientificamente validados).

Essa “grande rede” ou “teia” formou-se pela contingência de todos os meios de comunicação: rádio, tv, revista, jornal, correio, teleconferência, biblioteca virtual etc e apresenta como características intrínsecas: acessibilidade (acesso fácil a

pessoas e informações); armazenagem de informação (suporte com enorme capacidade de armazenamento e transmissão de dados); interatividade (o usuário pode se fazer presente na rede como sujeito e como objeto de informação); ambiente aberto à pesquisa (busca pela informação e sua transformação em conhecimento); não-linearidade (utilização de hipertexto[17] e hipermídia[18]); entre outros. Com esses recursos disponíveis, converge-se para a formação da Inteligência Coletiva[19].

De acordo com Moraes (2000, p. 76), o conhecimento "em rede" não apresenta hierarquia de importância de um conhecimento sobre o outro:

> O universo material é visto como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados e nenhuma das propriedades de qualquer parte dessa teia é fundamental. Todas resultam das propriedades das outras partes, e a consistência global de suas inter-relações determina a estrutura de toda a teia.

Teoricamente as redes se constituem pela contribuição e inter-relação de toda a teia unindo os pontos (ou nós) indistintamente. No entanto, na prática, a condição educacional e sócio-econômica dos usuários é determinante para o seu acesso e conseqüente participação na formação da teia ou da rede de informação. Nessa perspectiva, deve-se destacar o papel fundamental da educação como o recurso, por excelência, de inclusão digital e social, na medida em que ela pode permitir uma postura crítica frente às transformações sociais provocadas pela era da informação e a negação veemente da reprodução pura e simples da ordem constituída.

Dowbor (2001, p. 30) enfatiza que "as transformações parecem estar levando a uma sinergia da comunicação, informação e formação, criando uma realidade nova que está sendo designada como *sociedade do conhecimento*". O

---

[17] Hipertexto é um sistema para a visualização de informação, cujos documentos contêm referências internas para outros documentos (chamadas de hiperlinks ou, simplesmente, links), e para a fácil publicação, atualização e pesquisa de informação. O sistema de hipertexto mais conhecido atualmente é a World Wide Web, no entanto a internet não é o único suporte onde este modelo de organização da informação e produção textual se manifesta. Acesso em: 27 mar. 2007. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hipertexto>

[18] Hipermídia é a convergência de todas as mídias em suporte computacional e inclui, além do hipertexto, vídeos, sons e animações. Esse conceito foi criado na década de 1960, pelo pesquisador e professor Ted Nelson. Acesso em: 27 set. 2007. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hiperm%C3%Addia>

[19] A Inteligência Coletiva, segundo Lévy, é variada, distribuída por todos os lugares, constantemente valorizada, colocada em sinergia com o tempo real, que engendra uma mobilização otimizada das competências. Tem como finalidade colocar os recursos de grandes coletividades a serviço de pessoas e grupos. Diz ser um projeto essencialmente humanístico. (LÉVY, 2000, p. 199-200)

autor afirma, ainda, utilizar “sociedade do conhecimento” como um conceito para definir o conjunto de transformações que estão afetando o planeta, a empresa, a universidade e as relações sociais. Explica que da antiga sociedade agrária (norteada pela agricultura) passou-se à sociedade industrial (baseada na fábrica), evoluindo para “uma sociedade onde a informação e o conhecimento são os elementos estruturados mais significativos”. Vale destacar que informação e conhecimento também são elementos “estruturantes” da sociedade.

Lyotard, citado por Moraes (2000), reforça a idéia de mudança de estatuto do saber, com a entrada das sociedades na idade pós-industrial, e das culturas, na idade pós-moderna, explicando que:

> Essa mudança estaria ocorrendo em virtude da grande incidência de informações tecnológicas sobre o saber, decorrente da ciência e da técnica que afetam a pesquisa e a transmissão do conhecimento. Esclarece ainda que essas intensas modificações que estão ocorrendo nas operações de aquisição, produção, acesso, exploração e transmissão do conhecimento farão com que a natureza do conhecimento não fique intacta. (LYOTARD apud MORAES, 2000, p. 124)

Assim, considerando a amplitude do tema, as reflexões elaboradas acima e a postura pedagógica adotada nesta pesquisa, tomar-se-á como referencial a **Sociedade do Conhecimento.**

2.2 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: A Cibercultura

Frente ao novo paradigma societal, é possível afirma que “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é o herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam” (LARAIA, 2002, p.45). Tomando como marco inicial este apontamento, é possível afirmar que as inovações tecnológicas e comunicacionais, a formação da cibercultura e, por conseguinte, a sociedade do conhecimento são resultados históricos da criatividade e desenvolvimento humano por excelência. Observando o sentido da palavra *desenvolvimento,* como sinônimo de desenrolar, colocar à mostra, trazer à tona, percebe-se que este é um momento ímpar na história da humanidade em que nasce e se coloca à mostra a cibercultura.

Surgindo novos modos de expressão cultural, geração de conhecimentos e interação social.

É possível apontar alguns desses fenômenos que surgiram com as tecnologias da informação e comunicação e vêm se popularizando, tais como: comunidades virtuais (tipo Orkut); listas de discussão; blogs (diário virtual); *fotologs* (álbum de fotografias); *chats* (salas de bate-papo); *e-commerce* (comércio eletrônico); *e-business* (negócios eletrônicos); *homebanking* (serviços bancários); e-learning (aprendizagem eletrônica); EAD (educação a distância); músicas digitalizadas do tipo MP3, tendo suportes móveis como *i-pod*, *palms*, *pendrive* com grande capacidade de armazenamento de dados; sistemas de indexação avançados que buscam as informações por palavras-chave, com grande velocidade, vasculhando em segundos o grande volume de dados disponíveis na internet; enfim todas essas inovações, e muitas outras, aos poucos passam a fazer parte das atividades no cotidiano da população. A democratização do ambiente virtual e o acesso aos equipamentos da informática têm contribuído sobremaneira para a formação da cibercultura.

Lévy (2000, p. 17) define cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Afirma que o ciberespaço cresce à proporção que se expandem as tecnologias digitais e de comunicação em rede, propiciando a conexão da diversidade de culturas ao redor do planeta e trazendo em si potencial para questionar a estrutura social vigente.

De um lado, Lévy (2000) afirma que o ciberespaço é a expressão máxima do novo universal, diferente de tudo que ocorreu anteriormente na história da humanidade e será o centro de gravidade da galáxia cultural no século XXI, provocando uma mudança na ecologia cognitiva[20], o que poderá resultar em complexificação e reorganização das informações, dos conhecimentos e das obras. Destaca o papel da digitalização, nesse processo, em que “a informação adquire um caráter plástico, fluido, calculável com previsão e tratável em tempo real,

[20] Ecologia cognitiva é designada como o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição [...] Propõe reflexões sobre o pensamento individual, as instituições sociais e as técnicas de comunicação [anunciando que] estes elementos heterogêneos se articulam para formar coletividades pensantes de homens-coisas, transgredindo as fronteiras tradicionais das espécies e reinos. A ecologia cognitiva se propõe a estudar estas coletividades cosmopolitas. (LÉVY, 1998, p. 133 e 137)

hipertextual, interativo e virtual" (LÉVY, 2000, p.93) e aponta o ciberespaço como o maior suporte de memória da humanidade. Assegura ser possível no ciberespaço haver *universalidade sem totalidade*[21] e, ainda, que a formação da inteligência coletiva deve ser respaldada pelo respeito às individualidades. Enfim, a formação da cibercultura implica uma construção coletiva em que todos os povos têm a contribuir com seus saberes, suas habilidades, sua visão de mundo e sua cultura.

Por outro lado, Lévy (2000) adverte que se deve observar na formação da cibercultura o impacto que o desenvolvimento das novas tecnologias tem causado na civilização contemporânea. Destaca-se, especialmente, a *virtualização* das informações, as novas formas de expressão artística, as transformações na educação, na formação, nas cidades e na democracia, a luta pela manutenção da diversidade das línguas e das culturas e o problema da exclusão e da desigualdade no mundo globalizado. Enquanto espaço de comunicação, o ciberespaço (Lévy, 2000) é multidimensional, instável, dinâmico e hipertextual, com capacidade para veicular uma quantidade inimaginável de informações digitalizadas e, por isso, disponíveis em qualquer parte do planeta.

Diante das considerações apresentadas, percebe-se a imprescindibilidade da proficiência no uso das tecnologias digitais (domínio de *hardwares* e *softwares*). E mais do que isso, percebe-se a necessidade de se desenvolver alguns indicadores que envolvam: a) processos de busca de informação - classificada por Lévy (2000, p. 85) como navegação por "caçada" ou "pilhagem"[22]; b) reflexão sobre as informações coletadas; c) análise crítica sobre as mensagens subliminares que estas trazem, para posterior transformação das mesmas em conhecimentos válidos e significativos.

É possível afirmar, portanto, que o cidadão do século XXI deve desenvolver a criticidade e a clareza sobre o papel e as implicações da informação em sua vida. Autonomia e postura crítica, diante da indústria cultural e da mídia de massa, são

[21] Um sistema universal sem totalidade quer dizer que as informações são universais agregando tudo e todos; sem, no entanto, se configurar um sistema totalitário com um poder central. [...] uma abordagem universal permite todas as formas de coordenação, todas as transferências, passagens e percursos inimagináveis [...] mas sem totalização, já que a natureza, a organização e o valor dos conhecimentos não são fixados e devem permanecer nas mãos das diferentes comunidades. (LÉVY, 2000)

[22] A navegação por "caçada" é definida como a busca da informação precisa, que se deseja obter o mais rapidamente possível; e a "pilhagem" é quando se busca por um assunto em que se estar vagamente interessado, mas com disposição para enveredar por vários *links* e *sites*, recolhendo outros assuntos também de interesse. (LÉVY, 2000, p. 85)

recursos imprescindíveis. É digno de destaque o fato da não neutralidade da linguagem na mídia de massa e da sua capacidade de persuasão, induzindo a impulsos de toda ordem, principalmente o consumista. Vê-se que a atitude alienada anestesia a consciência e leva às armadilhas ideológicas que provocam as mais diversas mazelas e dependências físicas e psicológicas.

Portanto, deve-se estar atento à forte influência da tecnologia per si e ao "ritmo desestabilizante e excludente das mutações técnicas" no contexto da cibercultura. Lévy (2000, p. 30) alerta que "o remédio para isso é a formação da Inteligência Coletiva, devido ao seu aspecto participativo, socializante, descompartimentalizante, emancipador". Considera-se, ainda, a capacidade de a internet promover este tipo de inteligência, desde que seu uso venha imbuído de uma proposta educacional cuja inspiração não seja a educação para o mercado competitivo, de exército de reserva da mão de obra, do individualismo e do enfraquecimento da diversidade.

Castells (2004, p. 231) afirma que a "Internet é o resultado da apropriação social da sua tecnologia por parte dos seus utilizadores/produtores". Neste sentido, ela interfere nas práticas culturais e influencia diretamente as áreas de comunicação e expressão cultural, além da economia e do comportamento. A internet, como uma dimensão virtual aberta, como território sem fronteira e sem controle, pode veicular o melhor e o pior produzido pela humanidade.

Na formação da cibercultura, Castells (2004) e Lévy (2000) apontam alguns setores que foram afetados e passam por transformações, tais como: as rádios que transmitem *a sua programação online*, possibilitando que o seu conteúdo seja acessado de qualquer parte do mundo, não dependendo de concessões e licenças de transmissão por parte dos órgãos governamentais; os jornais e as revistas *online* que disponibilizam seu conteúdo na internet, veiculando informações instantâneas minuto a minuto; os livros digitalizados e disponíveis na rede para *download* em *sites* como www.dominiopublico.gov.br; as obras de arte que são disponibilizadas em fonte aberta, permitindo a construção coletiva e interativa de artistas famosos e não-famosos, além do acesso a museus, pinacotecas, criação de músicas (e.g. Recombo), entre outras possibilidades. Nesses novos contextos, verifica-se que a informação circula de forma instantânea e de modo mais espontâneo, ratificando a sua tendência à democratização.

Segundo Castells (2004, p 234), a “Internet oferece um espaço de liberdade num mundo cada vez mais controlado por grandes grupos *mediáticos*”. Ressalta, ainda, que é um meio de comunicação com a sua própria lógica e linguagem, mas não está ligada a uma área específica da expressão cultural, pois é transversal a todas elas. Sua comunicação costuma estar incluída na atividade social e é utilizada para difundir mensagens políticas, para comunicar por correio eletrônico com as redes da vida, para transmitir idéias e procurar informação.

É possível perceber que as transformações sociais e culturais emergentes relacionam-se diretamente com a formação da cibercultura, a qual recebe influências culturais peculiares decorrentes da diversidade de nações da Terra. Laraia (2002) afirma que para se entender o significado de um símbolo é necessário conhecer a cultura que o criou, portanto na formação da cibercultura é de suma importância reconhecer e interpretar símbolos para que se dê a comunicação.

> O que caracteriza o novo sistema de comunicação, baseado na integração em rede digitalizada de múltiplos modos de comunicação, é sua capacidade de inclusão e abrangência de todas as expressões culturais. (CASTELLS, 2002, p.460)

Contudo, essa aproximação de culturas no ciberespaço envolve tensões de toda ordem, devido à sua complexidade. Observa-se que valores como solidariedade, senso de coletividade e valorização das tradições de cada povo são substituídos pelo individualismo, o consumismo desordenado, a competição, a degradação do meio ambiente, a exclusão social, o desrespeito à multiculturalidade, o controle de países ditos “desenvolvidos” sobre os “em desenvolvimento” numa tentativa de subjugação. Por outro, não obstante os conflitos, nascem novas formas de cooperação, fortalecimento de culturas, acesso às informações, democratização dos conhecimentos gerados pela humanidade ao longo de sua história.

Para maior compreensão do que seja cibercultura, assinalam-se alguns pontos que devem ser observados criticamente, a saber: expansão dos recursos tecnológicos condicionados às ideologias e ao sistema político e econômico vigente; urgência na formação de recursos humanos para atuar nessa nova realidade; organização da sociedade do conhecimento em bases mais justas, igualitárias, democráticas e respeitosas; valorização da diversidade de culturas do planeta.

Com base no exposto e buscando analisar mais acuradamente a formação da cibercultura, faz-se necessário recorrer a elementos problematizadores, como:

cultura, identidade, poder e multiculturalismo.

2.2.1 Cultura, Identidade e Poder: elementos inerentes à cibercultura

O conceito de **cultura** é fundamental para embasar as reflexões sobre a formação da cibercultura. Cabe apresentar alguns autores que tratam do tema na perspectiva societal aqui utilizada. Chauí (1997, p. 50) conceitua cultura como:

> A criação coletiva de idéias, símbolos, e valores sobre os quais uma sociedade define para si mesmo o bom e o mau, o belo e o feio, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, o puro e o impuro, o possível e o impossível, o inevitável e o casual, o sagrado e o profano, o espaço e o tempo. A cultura se realiza porque os humanos são capazes de linguagem, trabalho e relação com o tempo. A cultura se manifesta como vida social, como criação das obras de pensamento e de arte, como vida religiosa e política. (CHAUÍ, 1997, p. 50, grifo nosso)

Pode-se dizer que a cibercultura é uma “obra de pensamento”, tendo em vista ser o resultado de um processo de construção intelectual advinda de um longo processo histórico e cultural.

Romanelli (2005), por sua vez, chama a atenção para o fato de que a cultura se define como algo muito mais abrangente do que o simples resultado da ação intelectual do homem; ela é o próprio modo de ser humano, o mundo do próprio homem [...] definindo o conteúdo dos bens culturais conquistados, os quais condicionam novos desafios à capacidade perceptiva, à sensibilidade, à inteligência e à imaginação humanas.

A partir destes processos individuais, Silva (2001) chama a atenção para o fato de que a cultura gera também processos sociais:

> As interações entre os indivíduos são constituidoras das culturas que se formam, conservam-se e, enquanto se conservam, transformam-se. A cultura é organizada e organizadora por meio do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das experiências vividas, da memória histórica, dos mitos de uma sociedade (SILVA, 2001, p.16)

Silva (1999, p. 134) afirma, ainda, que “a cultura é um campo onde se define

não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder". E ressalta que "os Estudos Culturais[23] são sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural".

Com base nos conceitos apresentados, é possível dizer que cultura é um processo dinâmico de permanente construção, desconstrução e reconstrução. Os elementos que compõem uma cultura provêm de fontes diversas no espaço e no tempo e se manifestam no coletivo e na sociedade. Não existem de um lado culturas puras e de outro, culturas mestiças. A aproximação das diversas culturas gera tensão e complexas relações de poder. Declara Cuche (2002), que devido ao fato universal dos contatos culturais, as culturas são predominantemente mistas, feitas de continuidades e descontinuidades. Chauí (1997a, p. 51) anuncia:

> A Filosofia do século XX entende que a História é descontínua e que não há "a Cultura", mas culturas diferentes [...] que a pluralidade de culturas e as diferenças entre elas não se devem à nação, pois a idéia da nação é uma criação cultural e não a causa das diferenças culturais [...] cada cultura inventa seu próprio modo de relacionar-se com o tempo, linguagem, trabalho, relações sociais etc. (CHAUÍ, 1997a, p. 51)

A autora nega que haja uma única cultura em progresso e afirma a existência da "pluralidade cultural", que é a base do multiculturalismo e da cibercultura.

Neste contexto, as tecnologias da comunicação e informação viabilizam, mas também problematizam a aproximação entre as nações. Observa-se que esse contato minimiza as distâncias entre as culturas, incentiva a construção coletiva do conhecimento e a formação da cibercultura. Em contrapartida, pode ser um instrumento de veiculação, reprodução e sedimentação da ideologia dominante, do *apartheid* cultural, da antropofagia cultural, da proliferação da cultura de massa transplantada, impositiva, invasiva e alienante.

Hall (2005) diz que os deslocamentos das identidades culturais nacionais se dão pela "globalização" que é capaz de atravessar fronteiras nacionais:

> [...] integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado [e complementa] à medida em que as

[23] Os Estudos Culturais não têm um objeto central de pesquisa e não são simplesmente interdisciplinares, eles são, como muitos têm afirmado, antidisciplinares. Eles se nutrem dos conhecimentos de qualquer campo e realizam uma espécie de alquimia para produzir conhecimentos sobre um amplo domínio da cultura humana. Os Estudos culturais têm um longo compromisso com as populações culturalmente marginalizadas [...] (COSTA, 2001, p.38)

> culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas e impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2005, p. 67)

Sem dúvida, as tecnologias da informação e comunicação contribuem para essa aproximação de identidades culturais, possibilitando a disseminação das informações numa velocidade inimaginável em escala mundial e de forma irregular, requerendo maior clareza sobre a importância do fortalecimento e amadurecimento das culturas locais para se contraporem à homogeneização de pensamento. Observa-se que tanto mais frágil a cultura local, mais passível de ser absorvida pela cultura de massa. Nas culturas transplantadas, forjadas pela imposição da cultura do dominador, a possibilidade de criação e inovação cultural torna-se mais fragilizada.

Apesar disso, a tentativa de isolamento de uma cultura na sociedade atual é praticamente impossível. Cuche (2002, p. 115) enfatiza que “nenhuma cultura existe em estado puro, sempre igual a si mesma, sem nunca ter sofrido a mínima influência externa”. Costa (2002, p. 138) afirma que é no contato entre as culturas “que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tendem a resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes”. Portanto, a influência de uma cultura sobre a outra, potencializada pelas tecnologias da informação e comunicação, pode se estabelecer de forma positiva ou negativa, a depender das ideologias inerentes a essas tecnologias, do nível intelectual e educacional dos sujeitos e da postura política dos cidadãos frente às mudanças em curso.

Buttigieg (2003, p. 45) informa que Gramsci[24] refletiu sobre a “penetração cultural e impregnação de idéias”, chegando à conclusão que a classe dominante se perpetuava no poder não só pela utilização da força bruta; mas, sobretudo, pela dominação cultural. Ou seja, pela capacidade de difundir por toda a sociedade seus princípios, crenças, valores e gostos. Cultura para Gramsci é o que está próximo da vida e situado na história, cuja aquisição habilita o homem para interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela. Seria o oposto dos conhecimentos enciclopédicos da cultura burguesa.

[24] Antônio Gramsci foi fundador do partido comunista italiano, exercendo grande influência sobre os intelectuais no século XX, e no Brasil nas décadas de 1970 e 1980. Seu compromisso era com um projeto político que propunha uma revolução do proletariado, precedida de uma *mudança de* mentalidade das classes subalternas, os agentes revolucionários seriam os intelectuais orgânicos e à escola caberia a missão de elevação cultural das massas.

> Cultura é a organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função da vida, os próprios direitos e deveres. [...] O homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica, e não natureza." (MOCHCOVITCH, 1990, p. 57)

Percebe-se que essa herança histórica e cultural deve estar presente na cibercultura não como um produto cultural acabado, mas fruto de um permanente processo de construção humana (a inteligência coletiva).

No contexto da globalização, a aproximação entre culturas pode se dar de forma construtiva ou destrutiva. Santos (2003) diz que impera hoje na nossa sociedade a “globalização perversa” e a caracteriza como uma forma predatória de relacionamento entre culturas que tem como princípio a estimulação à competitividade e manipulação dos fluxos de informações de acordo com os interesses do capital internacional. Em oposição à “globalização perversa”, o autor aponta a globalização ideal ou “sociodiversidade” com potencial para gerar interação, solidariedade, reflexão e consciência crítica frente às ações provenientes das estruturas globalizadas.

É importante salientar que essa aproximação de culturas resulta em “aculturação” que é um fenômeno universal, diferenciando-se apenas em formas e graus. Por aculturação entende-se o conjunto de fenômenos que resultam de um encontro contínuo e direto entre grupos de indivíduos e culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos culturais iniciais de um dos dois grupos. (CUCHE, 2002). Etimologicamente, o prefixo "a" não quer dizer privação; mas vem do latim "ad" que significa movimento de aproximação. Não há cultura unicamente “doadora”, nem cultura somente receptora; há o entrecruzamento e a interpenetração das culturas.

Em oposição à “aculturação”, encontra-se também nas redes digitais a presença da “deculturação” (a assimilação da cultura de um povo *mais fraco* pelo *mais forte).* A “deculturação” é um fenômeno premeditado e planejado, que visa à dominação e prevalência da vontade de um povo sobre outro, com a intenção de impor seu modo de vida e favorecer-se política e economicamente. Cuche (2002) esclarece que o etnocídio seria a “deculturação” deliberada e programada, com o intuito de submeter o grupo dominado aos interesses do grupo dominante.

É pertinente lembrar que não há cultura mais importante do que outra. Todas

podem e devem contribuir com a cibercultura. Silva (1999, p.86) diz que os estudos antropológicos contribuíram para tornar aceitável a idéia de que:

> Não se pode estabelecer hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra.

Assim, na formação da cibercultura deve-se promover a “aculturação”, ou seja, a aproximação entre as mais diversas culturas e combater a tentativa de “deculturação” imposta pelos países em situação econômica privilegiada a tantos outros ao redor do mundo.

Com base neste conceito, é possível perceber que a tecnologia e os sistemas de informação “podem ser” utilizados como suporte para a aproximação, a aceitação, a troca e a integração de tudo que de melhor cada cultura tem a oferecer, rejeitando toda forma de aniquilamento, afastamento e degradação cultural, enriquecendo os processos pedagógicos e educacionais com vistas à construção de sociedades mais justas e igualitárias. Muito embora, constate-se que no momento não é o que acontece.

Com relação à **identidade**, Hall (2005) afirma que esta é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais o sujeito é representado ou interpelado nos sistemas culturais que o rodeiam. E mais, garante que a *identidade* é definida historicamente, e não biologicamente, ressaltando que:

> A identidade plenamente unificada, completa, segura, e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p. 13)

No âmbito da identidade individual, tal conceito é imprescindível para se participar da cibercultura, já que denota uma atitude flexível e aberta às inovações e mudanças do ambiente virtual. Ficher (2000), baseando-se nas idéias de Stuart Hall, afirma que as identidades são constituídas culturalmente e acrescenta que a vida social contemporânea é cada vez mais mediada pela cultura.

> [...] no centro das lutas pelo poder, cada vez mais estão em jogo lutas simbólicas, lutas pela hegemonia de sentidos, lutas pela visibilidade de imagens, associadas a determinados grupos, a determinadas causas, a determinadas ações políticas [acrescentando] se a cultura está no centro, não haveria como discordar de que a construção de identidades sociais e individuais já não pode ser vista, em nosso tempo, como uma questão pertinente ao campo psicológico[...] (FICHER, 2000, p. 20)

No que diz respeito às identidades sociais (ou de uma dada comunidade), é importante reforçar a idéia de que elas devem ser afirmadas e fortalecidas, contribuindo para que o contato com as outras culturas, presentes na formação cibercultura, se estabeleça e se processe dentro de parâmetros de aceitação e respeito à diversidade cultural, fato este imprescindível aos processos educacionais contemporâneos.

Quanto às identidades vistas pelos Estudos Culturais, verifica-se que estes têm a preocupação com:

> [...] uma política de identidade presente nos novos movimentos sociais; afirmação de identidades excluídas; descentralização das identidades centrais de classe, etnia, gênero, religião, nação e outras; na discussão filosófica e teórica sobre o deslocamento do sujeito moderno; na suspeita em relação às narrativas hegemônicas de identidades; na emergência de novas identidades que correspondam às novas necessidades do indivíduo pós-moderno e, ao mesmo tempo, globalizado [...] (BARREIROS, 2002, p. 103)

No contexto de enorme complexidade da sociedade do conhecimento, percebe-se que o confronto de idéias é inevitável, porém salutar, na medida em que, do embate, resulta contribuições para a formação da sociedade do conhecimento. Castells (2002, p. 41) lembra que “em um mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca da identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída torna-se a fonte básica de significação social. Ele também apresenta um conceito para identidade:

> O processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais. (CASTELLS, 2002, p.57)

Nessa perspectiva, a educação, por meio da formação docente e do currículo multicultural, pode trazer uma significativa contribuição para o fortalecimento dessas identidades individuais e coletivas e para a geração de conhecimentos diversificados na cibercultura.

O elemento problematizador **poder** contribui para se pensar a organização social e tem como função o controle do comportamento e do conhecimento individual e coletivo. Portanto, ao se referir ao *poder* na cibercultura, Castells (2002, p. 52), apoiado nas idéias de Foucault, diz que “o poder tem base no Estado e no seu monopólio institucionalizado da violência, encerrando os sujeitos numa estrutura

rigorosa de deveres formais e agressões informais".

Para Silva (1999, p. 139) "todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder". A classe dominante se preocupa em manter e otimizar um conjunto de produção de bens que responde aos interesses dos que detêm o controle, garantindo a ordem estabelecida pela imposição de idéias produzidas e determinada pelas elites. As tecnologias digitais são vistas como meios eficazes para garantir esse domínio. Quem é capaz de manipular o conhecimento é capaz de garantir para si o poder.

Curiosamente, o sentido da palavra "poder" está intrínseco à própria etimologia da palavra ciberespaço. Segundo o dicionário Houaiss, ciberespaço é um neologismo formado na língua portuguesa a partir da palavra inglesa *cybernetics* (palavra criada em 1948 para designar a ciência que tem o objetivo de estudar os sistemas e mecanismos de controle automático, regulação e comunicação nos seres vivos e nas máquinas), que por sua vez é proveniente do grego *kubernetike arte de governar, conduzir.* Para o filósofo Platão, *kubernetike* designava *a arte de governar os homens.* Segundo Jocelyn (1986), à Cibernética interessa o modo de se comportar dos organismos e das máquinas. Pode-se verificar que na era da informação o poder é determinado, sobretudo, pelas relações sócio-econômicas que se estabelecem entre os povos, pelo "trânsito de informações e os esquemas de controle existentes" (JOCELYN,1986, p. 13).

Com a popularização e as inovações das tecnologias da informação e comunicação nos dias atuais, o *poder* envolve uma complexa estrutura ideológica[25] que são os *sistemas de idéias* (representações sociais) e os *sistemas de atitudes* (comportamentos sociais) que permitem forjar os hábitos, interesses e movimentos das pessoas. Chauí (2005) adverte:

> Na sociedade contemporânea, a posse de informações (científicas, técnicas, econômicas, políticas, militares) é posse de poder. Os computadores são centros de acumulação de informações e por isso são centros de poder. A afirmação de que os computadores democratizam as informações não é uma tese verdadeira: a informática tal como vem sendo praticada, está voltada para a concentração das informações e para o controle da vida e das ações dos indivíduos e não para a difusão democrática da informação. (CHAUÍ, 2005, p. 304 e 3005)

Em oposição a este pensamento da autora, alguns pesquisadores - a

[25] Ideologia é o uso de formas simbólicas para criar ou reproduzir relações de dominação. (GUARESCHI, 2005, p. 144)

exemplo de Lévy, ao defender a “inteligência coletiva” - trazem, em suas obras indicativos da possibilidade de se construir, em um futuro próximo, a cibercultura em bases humanísticas e igualitárias, negando a subjugação e a imposição do poder de uma nação sobre as outras, ou de uma cultura sobre as outras.

No entanto, é possível concordar com Chauí (2005, p. 305) quando afirma que “a democratização da informática não pode provir da própria técnica informática, pois esta é centralizadora. A democratização da informação depende de ações políticas da sociedade e dos governos.” Como já foi afirmado no início deste trabalho, entende-se que na sociedade do conhecimento a “educação” faz toda a diferença, configurando-se como mediadora do processo de utilização das tecnologias da informação e comunicação, e também como possibilitadora de uma reflexão crítica sobre os processos de subjugação e dominação de uma cultura sobre a outra.

É possível dizer que a discussão desses elementos - cultura, identidade e poder - aponta para uma perspectiva crítica em relação às diferenças culturais, levando à incorporação do multiculturalismo como uma referência que deve contribuir para a construção de um currículo que contemple uma formação pedagógica mais coerente com a sociedade do conhecimento.

2.2.2 Multiculturalismo: desafios à sociedade do conhecimento

No contexto da sociedade do conhecimento e da pós-modernidade, faz-se necessário introduzir a discussão sobre o papel do multiculturalismo como elemento problematizador na formação da cibercultura.

Multiculturalismo é descrito por Canen (2002) como um meio que busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos no diversos campos da vida, ou seja, é um conjunto de respostas à pluralidade cultural e às injustiças e desigualdades a ela relacionadas. O multiculturalismo busca questionar a hegemonia dos grupos dominantes e lançar luz sobre as ditas minorias dominadas – “minorias sociais” - que muitas vezes podem até ser maioria, em termos de quantidade, mas qualificadas como “minorias” pelo desrespeito à

diferença.

Fernández (1999) entende que o multiculturalismo tem geralmente uma conotação positiva, pois se refere à coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista, interpretações, visões e atitudes provenientes de diferentes contextos culturais. O termo serve de etiqueta para uma posição intelectual aberta e flexível, baseada no respeito desta diversidade e na rejeição de todo preconceito ou hierarquia. As várias óticas devem ser consideradas em pé de igualdade; afirmações ou construções teóricas só podem ser julgadas em relação à perspectiva cultural. Nesse sentido, o autor apregoa que o multiculturalismo é uma visão *caleidoscópica* da vida e da fertilidade do espírito humano, na qual cada indivíduo transcende o marco estreito da sua própria formação cultural e é capaz de ver, sentir e interpretar por meio de outras apreciações culturais. Entende que o modelo humano resultante é tolerante, compreensivo, amplo, sensível e fundamentalmente rico. Enfatiza ainda a multiplicação da sua capacidade interpretativa, emotiva e de observação.

Na perspectiva de Silva (1999, p. 85 e 86) “não se pode separar questões culturais de questões de poder [...] o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política”, com potencial para combater as complexas relações de poder, dominação e subjugação de uma cultura sobre a outra. É possível perceber um esforço no sentido de se manter o poder centrado no modelo europeu, branco, masculino e heterossexual como referência para os outros “tipos” humanos. Silva (1999) afirma: “Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra [e acrescenta] a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 1999, p. 87).

O multiculturalismo busca estabelecer “o <u>respeito</u>, a <u>tolerância</u> e a <u>convivência pacífica</u> entre as diferentes culturas” (SILVA, 1999, p. 86, grifo nosso). Em tempos de internet e comunicação em rede, estas palavras em destaque ganham um significado especial e vêm estabelecer parâmetros para o convívio e as relações sociais no ambiente virtual. Nóvoa (2004, p. 23) chama a atenção para a importância de se “aprender as regras de convívio, isto é, a aprendizagem do diálogo, da democracia, das regras de vida em sociedade”.

Como já foi dito, as tecnologias da informação e comunicação colocam à disposição um volume gigantesco de informações e permitem a proximidade entre

as culturas, potencializando o que é bom, para melhor, e o que é ruim, para muito pior. Portanto, chega-se ao pressuposto de que a formação da cibercultura requer a observância dos princípios do multiculturalismo. Castells (2002) enfatiza sobre o multiculturalismo:

> Entramos em um mundo multicultural e interdependente, que só poderá ser entendido e transformado a partir de uma perspectiva múltipla que reúne identidade cultural, sistemas de redes globais e políticas multidimensionais. (CASTELLS, 2002, p. 62)

O intercâmbio de identidades e culturas por meio das redes digitais e o acesso ao conhecimento não podem ser privilégio de alguns poucos e negado a uma grande parcela da humanidade. Ainda que utópica, deve-se aspirar à utilização consciente das tecnologias da informação e comunicação, as quais devem se revelar como um importante meio de inclusão digital e transformação social.

Ao se considerar a formação da cibercultura sobre bases mais humanitárias e multiculturais, deve-se levar em conta a elevação do nível educacional dos sujeitos; o combate ao pensamento único, às grandes narrativas e ao *monoculturalismo* impostos pela classe dominante; a integração entre as diversas culturas, no multiculturalismo; a valorização das subjetividades; o incentivo ao diálogo e contra os discursos que silenciam ou estereotipam o outro; a flexibilidade; o respeito às identidades individuais e coletivas; o acesso ao ambiente virtual; a construção coletiva do conhecimento; a participação na formação da cibercultura. Desse modo, urge a necessidade da mediação pedagógica para dar conta de tantas peculiaridades - tecnológicas, comunicativas, culturais – que têm surgido com a sociedade do conhecimento.

2.3 Educação em novos contextos

É possível perceber que a educação no terceiro milênio tende a assumir um caráter inovador devido às mudanças nos paradigmas educacionais e à aproximação com as tecnologias da informação e comunicação. Neste sentido, cabe ressaltar inicialmente A Importância das Tecnologias da Informação e Comunicação no Atual Cenário Educacional; em seguida, apresentar o Sistema Educacional

Brasileiro: programas e políticas para o uso das tecnologias da informação e comunicação (Livro Verde e Livro Branco da MCT e o PROINFO do SEED/MEC); e, por último, na seção Currículo e Multiculturalidade, discutir a categoria teórica currículo e sua a contribuição para o tema em questão.

2.3.1 A Importância das Tecnologias da Informação e Comunicação no Atual Cenário Educacional

A sociedade contemporânea está calcada nas tecnologias da informação e comunicação e no conhecimento em rede. Esta é uma afirmação incontestável nos dias atuais. A presença das tecnologias da informação e comunicação fica evidenciada em todos os setores: saúde, negócios, mídia, entretenimento, produção agrícola, indústria, transporte, comércio, turismo, meio ambiente, religião, esporte e educação, influenciando as relações humanas. Freire (1977, p.28) lembra que “não há a possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro”.

Percebe-se, contudo, que no setor educacional há um descompasso entre o surgimento das inovações tecnológicas e a sua utilização com objetivos pedagógicos. A educação é um dos poucos segmentos que parece apresentar uma certa resistência às tecnologias, porém é justamente neste âmbito em que as mesmas se fazem mais necessárias, funcionando como suporte na preparação dos sujeitos para fazer parte da cibercultura e integrar a sociedade do conhecimento.

É possível salientar que a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação requer o rompimento com o modelo tradicional de educação. O laboratório de informática deve ser visto como mais um ambiente educacional em que a atividade pedagógica se concretiza, e não como um espaço que incomoda “por mexer com a rotina tranqüila e a boa disciplina da escola”. As tecnologias da informação e comunicação devem ser encaradas como meios que permitem uma ação educativa para além do conceito atual de tempo e espaço escolares. É a possibilidade, não só das redes digitais (internet) estarem presentes na escola, mas da escola estar presente nessas redes digitais, divulgando seus

projetos, estreitando laços com outras comunidades, estados e países, enfim, efetivando o processo de inclusão digital e social.

Em suma, a educação é o elemento indispensável na concretização dos processos de inclusão, não sendo possível isentá-la do papel central na formação da cibercultura. Lévy afirma que o salto qualitativo da educação na cibercultura é o autogerenciamento do conhecimento pela sociedade:

> A grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do *presencial* à *distância*, nem dos escrito e do oral tradicionais à *multimídia*. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. (LÉVY, 2000, p. 172, grifo nosso)

Partindo desse ponto de vista, no qual a educação transcende os muros da instituição educacional e avança no ciberespaço, verifica-se a necessidade de mecanismos intelectuais mais sofisticados, atividade cognitiva complexa, intensa e permanente. Morin (2002, p.39) afirma que “a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”.

Em uma época - não muito distante - a tecnologia era concebia como panacéia capaz de solucionar todos os problemas detectados na educação. No entanto, o que é possível constatar é que a cultura tecnológica por si só não garante a realização de um trabalho político-pedagógico que dê conta de uma visão ampliada sobre mundo e a sociedade. Morin (2002) alerta para as formas de manipulação que se estabelecem com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação:

> Com tecnologia, inventamos modos de manipulação novos e sutis, pelos quais a manipulação exercida sobre coisas implica a subjugação dos homens pelas técnicas (...) o desenvolvimento de técnica não provoca somente processo de emancipação, mas também de novos processos de manipulação do homem pelo homem ou dos indivíduos humanos pelas entidades sociais. (MORIN, 2002, p. 109)

Constata-se, porém, que para dar conta dessas mudanças requeridas para a formação do cidadão do terceiro milênio, faz-se urgente a reestruturação do sistema educacional sob os seguintes aspectos: a) cultural (fortalecimento do sujeito enquanto ser capaz de contribuir com a formação da cibercultura); b) emocional (desenvolvimento da inteligência emocional e elevação da auto-estima para lidar

com a diversidade de culturas); c) intelectual (desenvolvimento cognitivo para se locomover pelos diversos campos do conhecimento); d) tecnológico (proficiência no uso de *hardwares* e *softwares*); e) lingüístico (capacidade para se comunicar em vários idiomas, sobretudo em inglês, que é a língua predominante no ciberespaço, bem como o domínio de símbolos, sinais e códigos visuais próprios do ambiente virtual); f) político (desenvolvimento de mecanismos que permitam o trânsito pelo ciberespaço, como cidadão autônomo e consciente, capaz de analisar as conjunturas políticas explícitas ou subliminares em nível nacional, internacional ou transnacional); g) econômico (criação de condições de ganhos financeiros e profissionalização para si e para outros no ambiente virtual); h) social (ação coletiva e engajamento em atividades de cunho filantrópico); i) educacional (desenvolvimento de uma cultura de aprendizado permanente dentro e fora do espaço escolar); j) epistemológico (mobilização dos saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo de sua história para promover a melhoria na qualidade de vida das nações).

Diante desse quadro, é possível constatar que para se conseguir essa formação "holística" do indivíduo dentro dos paradigmas emergentes, faz-se necessário:

> Uma educação voltada para formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento de sua inteligência, do seu pensamento, da sua consciência e do seu espírito, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação. Isso implica, além das dimensões cognitiva e instrumental, o trabalho, também, da intuição, da criatividade, da responsabilidade social, juntamente com os componentes éticos, afetivos, físicos e espirituais. Para tanto, a educação deverá oferecer instrumentos e condições que ajudem o aluno a aprender a aprender, aprender a pensar, a conviver e a amar. Uma educação que o ajude a formular hipóteses, construir caminhos, tomar decisões, tanto no plano individual quanto no plano coletivo. (MORAES, 2000, p. 211)

Nesse sentido, Lévy (2000, p. 173) enfatiza a importância dos poderes públicos em garantir educação a todos, no sentido de se ter: a) formação elementar de qualidade; b) acesso aberto e gratuito a midiatecas, a centros de orientação, de documentação e de auto-formação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável mediação humana do acesso ao conhecimento; c) nova economia do conhecimento na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínuos e personalizados.

De acordo com este autor, é imprescindível a “mediação humana” para que se dê a transformação da informação em conhecimento no processo educativo, quer seja dentro de uma instituição de ensino formal (escola) ou não-formal (ciberespaço). Entende-se que essa mediação deve ser realizada por intermédio de um profissional da educação, uma figura humana que tenha formação pedagógica voltada para o uso das tecnologias da informação e comunicação.

Para compreender melhor a educação como base para a utilização das tecnologias da informação e comunicação, faz-se necessário revisitar alguns conceitos de educação.

Inicialmente, cabe apresentar a concepção do Ministério da Educação - enquanto órgão oficial que regimenta os princípios educacionais no Brasil – sobre a educação. O MEC enfatiza a relação das tecnologias da informação e comunicação com a educação, na perspectiva de uma educação voltada para a democracia:

> As modernas tecnologias de informação e comunicação tornam crescentes as tendências de surgimento de uma sociedade planetária. Isto exige seres sociais capazes de se comunicar, conviver e dialogar num mundo interativo e interdependente. Seres que entendam a importância de subordinar o uso da tecnologia à dignificação da vida humana, frutos de uma educação voltada para a democracia e amparada em valores, tais como tolerância, respeito, cooperação e solidariedade. (BRASIL, 1997, p. 3, grifo nosso)

Gramsci (1995) acreditava que só por meio da educação era possível mudar o quadro da organização social, e assim se chegaria à formação de um homem mais autônomo e ao aperfeiçoamento da humanidade. Ou seja, Gramsci entendia que só pela educação e pela consciência política o homem adquiriria condições de criar um novo projeto de sociedade. Esta concepção é decisiva em tempos de internet e formação da cibercultura. Atualmente, é possível perceber cada vez mais a integração do ambiente virtual com mundo físico, com suas dificuldades e suas possibilidades, portanto chega-se à conclusão de que a educação fará toda a diferença na composição dessa nova ordem social.

Moraes (l998) afirma que a educação não pode estar dissociada do mundo e da vida, declarando:

> Não podemos mais continuar produzindo uma educação dissociada do mundo e da vida, uma escola morta, fora de sua realidade, que produz seres incompetentes, incapazes de pensar, de construir e reconstruir conhecimento, de realizar descobertas científicas, e que, na verdade, estão impossibilitados de serem contemporâneos deles mesmos.

Essa idéia de educação e de escola “dissociada do mundo e da vida” não

cabe mais na contemporaneidade, principalmente devido à utilização da comunicação em rede em todas as atividades humanas. Pimenta (2003, p. 6) afirma que a educação, como prática discursiva, rompe os limites da educação formal e se faz cotidianamente: “a educação, se entendida como um campo do conhecimento, é o reflexo de diferentes formas de compreensão do sujeito e do mundo; é a expressão de um tempo, de uma cultura [...]”.

Portanto, o paradigma da pós-modernidade presente na contemporaneidade vem se contrapor ao projeto educacional da modernidade que elegeu a escola sua representante maior para a consecução dos ideais do Iluminismo. Modelo este que ainda resiste fortemente até os dias atuais no sistema educacional brasileiro.

> [...] a educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da Modernidade e do Iluminismo. Ela corporifica as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades de desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e de liberdade política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, do nivelamento de privilégios hereditário, de mobilização social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas assume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. (SILVA, 1995, p. 245 apud VEIGA NETO, 2000, p. 44)

Mais do que nunca as idéias positivistas estão em xeque requerendo alterá-las para fazer frente aos novos desafios colocados para a escola e a universidade. Assim, contrapondo-se à educação no projeto da Modernidade, o atual cenário educacional dá sinais da necessidade de incorporação das tecnologias da informação e comunicação, fazendo-se urgente o ingresso de educadores e educandos no ciberespaço. A respeito do ciberespaço como ambiente em que se processa a prática pedagógica, Demo (2001, p. 10) afirma:

> O ciberespaço oferece potencialidades virtuais incalculáveis para a educação, dentro de uma dinâmica não-linear, que vem sendo qualificada como dialética (realidade dos contrários), para indicar qualidades como ritmo acelerado de inovação, ambiente de forte desconstrução e reconstrução, espaço de diálogo constante e aberto, além de conflitos culturais poderosos e a invasão mercantilizada.

Ao que Dowbor (2001, p. 11) vem confirmar, alertando para a necessidade das concepções de ensino sob influência das tecnologias da informação e comunicação serem repensadas:

> Educação não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca,

> a nossa visão tem de incluir estas transformações. Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia. É a própria concepção de ensino que tem de repensar os seus caminhos.

Assim, muito embora o debate acadêmico aponte novos princípios para a educação no século XXI, observa-se que as mudanças de paradigmas se processam de forma lenta. É possível, no entanto, citar alguns desses indicativos que vêm contribuir para a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação: interdisciplinaridade; relação entre teoria e prática; intelectualização do trabalho; construção do conhecimento pautado na pesquisa; pedagogia multicultural; entre outros.

- Interdisciplinaridade configura-se como uma tendência dos ambientes virtuais não-lineares. Santomé (1998, p. 45, grifo nosso) frisa que “apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica”. A partir da concepção do autor, é possível perceber que essas são características indispensáveis ao se fazer uso das tecnologias da informação e comunicação, sob o ponto de vista da flexibilidade para atuar conjuntamente em projetos interdisciplinares, adotando-se postura democrática e dialógica, atitude crítica frente às informações e postura solidária para aceitar o saber do outro (senso comum ou científico) na construção do conhecimento coletivo.

- Teoria e prática pedagógicas devem estar intrinsecamente relacionadas. A primeira é construída na academia e a segunda consolidada no cotidiano. Este conceito traz à luz a necessidade do equilíbrio entre o conhecimento embasado no saber institucionalizado e o saber do cotidiano. Vê-se que com o advento das tecnologias da informação e comunicação e do ambiente virtual essa relação ficou mais próxima e imbricada.

- Intelectualização do trabalho é um fato evidenciado na sociedade do conhecimento, requerendo do trabalhador novas habilidades e o desenvolvimento permanente do seu potencial intelectual através de espaços educacionais formais e não-formais. Santomé (1998, p.43) diz que uma das características da sociedade atual é “a organização do conhecimento e que a construção e difusão do conhecimento oscilam entre um alto grau de especialização e uma maior unificação do saber”.

Verifica-se, assim, que a valorização do trabalho manual/técnico, realizado por máquinas está sendo substituída pelo trabalho intelectual e pelo potencial

criativo do trabalhador. Neste sentido, os profissionais são incentivados a trabalhar em equipe, expor suas idéias e se manterem em constante aperfeiçoamento por meio de cursos, palestras, oficinas etc. O que é bastante positivo. No entanto, é possível constatar que, no sistema capitalista, o incentivo ao estudo, bem como o investimento ostensivo no potencial intelectual e criativo dos empregados, tem por objetivo atingir altos lucros e retorno financeiro para empresa, isso quando não tem finalidades mais pontuais, como promover a competição e gerar a desarticulação dos movimentos trabalhistas. Assim, a escola e a academia devem suprir às necessidade de formação intelectual e técnica, permitindo que o sujeito se insira no mundo do trabalho, sem perder de vista a ética, a estética e o senso crítico. Castells (2002, p.288), ao abordar a questão do emprego na sociedade informacional, enfatiza a importância da educação para uma sociedade que cada dia mais está requerendo profissionais que trabalhem com seu potencial intelectual, e não mais, só com a força física, afirmando: “a educação lidera o crescimento em termos percentuais, tornando cada vez mais importante em termos de números absolutos”. Flecha (2000) pondera que na sociedade atual a educação, ao proporcionar acesso aos meios de informação e de produção, torna-se um elemento-chave que dota de oportunidades ou agrava situações de exclusão.

> A educação, além de facilitar o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimentos, deve permitir o desenvolvimento de habilidades necessárias na sociedade da informação. Habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, polivalência, a flexibilidade, etc., são imprescindíveis nos diferentes contextos sociais: mercado de trabalho, atividades culturais e vida social em geral. (FLECHA, 2000, p. 24 e 25)

No que se refere às *situações de exclusão*, Chauí (2001, p. 19) adverte que se dá não só pela “introdução da automação, mas também pela velocidade da rotatividade da mão-de-obra, que se torna desqualificada e obsoleta muito rapidamente em decorrência da velocidade das mudanças tecnológicas”.

Retomando os indicativos, apontam-se ainda:

- A pesquisa como o eixo que garante a transformação de uma simples informação em conhecimento. A utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação requer a pesquisa como o recurso por excelência para a construção do conhecimento baseada em análise crítica das informações.

- A Pedagogia Multicultural como uma tendência dos novos tempos, mas

que também representa um desafio para a educação na sociedade do conhecimento. A diversidade humana (de classe, de etnia, de gênero etc) ainda é pouco aceita e os estereótipos e preconceitos são perpetuados nas instituições de ensino de nível fundamental, médio ou superior. Em oposição à pedagogia tradicional - calcada na transmissão de informações - a pedagogia multicultural busca a construção do conhecimento integrando a "*diversidade de culturas* e *segmentos identitários"* objetivando a afirmação de identidades e a inclusão social; e por que não dizer, também a inclusão digital. Trata-se de ensinar a reconhecer e a valorizar as diferenças e as similaridades entre as culturas (Barreiros, 2002).

> A postura multicultural é um desafio - podendo ser apresentada como um processo inacabado, em constante transformação, um exercício diário – pela própria dificuldade de se conviver com distintas identidades, mesmo sabendo-se que as mesmas estão presentes, direta ou indiretamente nas nossas vidas. (BARREIROS, 2002, p. 98)

A pedagogia multicultural não forma o sujeito só para atuar dentro da escola, mas para compreender as diferenças, conviver em uma sociedade plural e atuar nos diferentes espaços sociais. Neste sentido, Barreiros (2002) afirma que a questão da formação docente é um ponto de suma importância na disseminação de uma pedagogia multicultural e das tecnologias da informação e comunicação. A valorização da diversidade na prática pedagógica indica a real necessidade de reformulação no processo de formação do profissional de educação.

2.3.2 Sistema Educacional Brasileiro: programas e políticas para o uso das tecnologias da informação e comunicação

O governo brasileiro deu os primeiros passos no que se refere à informática na educação a partir do ano de 1981, conforme informações do MEC no Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO (BRASIL, 1997)[26]. Contudo, é possível afirmar que as ações mais efetivas aconteceram a partir da década de

[26] Além da "linha do tempo" com o histórico da informática educativa no Brasil, é possível encontrar também no *site* do PROINFO uma Biblioteca com documentos oficiais, artigos, textos e publicações diversas sobre o tema <www.proinfo.mec.gov.br>

1990, quando as políticas públicas[27] para a utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação se deram de forma mais ostensiva com o objetivo de estar em consonância com as demandas sociais. São elas: o lançamento do *Livro Verde* e do *Livro Branco* da Sociedade da Informação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) do Brasil; a implementação do PROINFO da Secretaria de Educação à Distância (SEED) do Ministério da Educação e Cultura (MEC); os Telecentros[28] do CNPq; a Casa Brasil[29]; a Universidade Aberta do Brasil[30].

2.3.2.1 *Livro Verde* e *Livro Branco* da Sociedade da Informação do Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil

Nos últimos anos, percebe-se que há por parte do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) a preocupação em traçar políticas de inclusão digital, as quais se fazem presentes no *Livro Verde* e no *Livro Branco*.

No *Livro Verde* (BRASIL, 2000), observa-se a orientação de que é preciso intensificar as atividades educacionais usando a "informática como meio em todas as áreas de formação". O que se pergunta é se isso está ocorrendo nas faculdades de formação de professores nas universidades brasileiras e de que modo. As tecnologias são utilizadas como um simples artefato tecnológico para absorver as

---

[27] Por políticas públicas entende-se um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental, que procura responder às demandas de grupos de interesse. Sob o enfoque concreto, implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. (GISI, 2003).

[28] Telecentros são financiados pelo CNPq. É um ambiente voltado para a oferta de cursos e treinamentos presenciais e à distância, informações, serviços e oportunidades de negócios visando o fortalecimento das condições de competitividade da microempresa e da empresa de pequeno porte e o estímulo à criação de novos empreendimentos. Acesso em 17/05/07. Disponível em: www.telecentros.desenvolvimento.gov.br/sitio/destaques/ destaque.php?sq_noticia=61

[29] Casa Brasil é um projeto do Governo Federal que tem como principal objetivo reduzir a desigualdade social em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), levando para esses locais um espaço que privilegia a formação e a capacitação em tecnologia aliada à cultura, arte, entretenimento e participação popular, com forte apoio à produção cultural local. Superando os conceitos de inclusão digital vigentes. Acesso: 17/05/07. Disponível em: http://www.casabrasil.gov.br/

[30] Universidade Aberta do Brasil – UAB é a denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) formada pelo conjunto de instituições públicas de ensino superior, em articulação e integração com o conjunto de pólos municipais de apoio presencial. Acesso: 30 jun. de 2007. Disponível em: http://www.uab.mec.gov.br/

informações, digitar os trabalhos solicitados pelos professores, acessar a internet, fazer planilhas etc, ou são entendidas em uma concepção mais abrangente como um suporte pedagógico e comunicacional?

O *Livro Branco* (BRASIL, 2002), resultado de debates e discussões sobre a democratização das tecnologias da informação e comunicação, apresenta os requisitos para uma educação voltada à sociedade do conhecimento: a) induzir um ambiente favorável a um aprendizado permanente; b) difundir a cultura científica e tecnológica na sociedade; c) ampliar condições de acesso e uso de Tecnologia de Informação e Comunicação para os distintos segmentos da sociedade; d) estimular a utilização das tecnologias da informação e comunicação na universalização do acesso à educação científica e tecnológica.

No geral, é possível observar que as orientações condizem com os novos paradigmas; no entanto, no que se refere à formação dos profissionais de educação, diz ser necessário o "treinamento" de professores. A idéia de treinamento aponta para o reducionismo na formação, contrária às concepções adotadas neste estudo, em que se concebe uma formação integral do docente para a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação, sendo de responsabilidade dos cursos de formação propiciar uma formação crítica e que incentive a pesquisa permanentemente.

2.3.2.2 PROINFO/ SEED / Ministério da Educação e Cultura

O início da informatização da educação no Brasil ocorreu no final dos anos 1970, passando por diversas etapas. É possível afirmar, no entanto, que o marco decisivo como uma política pública educacional se deu com a implementação do PROINFO.

O Programa Nacional da Informática na Educação – PROINFO da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED/MEC, instituído em abril de 1997, conforme Portaria MEC nº 522, de 09.04.97, foi lançado em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A justificativa para a implementação do programa é assim explicitada:

> O acesso à informação é imprescindível para o desenvolvimento de um estado democrático. Uma nova sociedade jamais será desenvolvida se os códigos instrumentais e as operações em redes se mantiverem nas mãos de uns poucos iniciados. É, portanto, vital para a sociedade brasileira que a maioria dos indivíduos saiba operar com as novas tecnologias da informação e valer-se destas para resolver problemas, tomar iniciativas e se comunicar. Uma boa forma de se conseguir isto é usar o computador como prótese da inteligência e ferramenta de investigação, comunicação, construção, representação, verificação, análise, divulgação e produção do conhecimento. E o lócus ideal para deflagrar um processo dessa natureza é o sistema educacional. (BRASIL, 1997)

O objetivo principal é o de mobilizar esforços para a introdução da telemática no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas do ensino fundamental e médio, assim como:

> a) Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; b) Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; c) Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico; d) Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida. (BRASIL, 1997)

À época, a abrangência do Programa previa a instalação de 100 mil computadores, em pelo menos seis mil escolas de 1º e 2º graus da rede pública de ensino, no biênio 97 e 98. (BRASIL, 1997) Contudo, apenas em 1999 os computadores começaram a chegar paulatinamente às escolas. Em muitas delas, os computadores ficaram encaixotados por longo período de tempo, principalmente por motivos infra-estruturais que impediam a instalação dos equipamentos no laboratório de informática e pela falta de profissionais preparados para lidar com eles. Esta afirmação é resultado da nossa vivência profissional, já citada anteriormente, que nos permitiu presenciar a chegada dos micros do PROINFO às escolas estaduais de Pernambuco e municipais do Recife.

No que se refere à formação de recursos humanos, o MEC viabilizou um esquema de capacitação de professores nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) em âmbito nacional, cuja filosofia de formação docente (capacitação de professores) enfatizava a adequação entre as atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e as atividades que utilizavam os recursos computacionais na prática pedagógica. O PROINFO também promoveu cursos de Especialização em Informática na Educação, para suprir o déficit de especialistas ou “professores

multiplicadores”[31], capazes de desenvolver atividades pedagógicas nos NTE e nas escolas utilizando os recursos tecnológicos (computadores), cujas funções específicas são: ministrar cursos para professores, acompanhar os projetos escolares, dar suporte técnico-pedagógico aos professores, apoiar às mais variadas atividades nos laboratórios de informática das escolas, entre outras.

É importante destacar que a utilização do computador pelos docentes, no início da implantação do PROINFO, e até hoje, se configura como uma atividade complexa dentro da escola. Esse fato pode ser em decorrência do formato linear e tradicional do sistema educacional em vigor, ou se originar de questões peculiares das redes de ensino, ou ainda, devido à conjuntura econômica e social do país.

Pode-se elencar as seguintes dificuldades enfrentadas pelos professores em seu processo de formação continuada: a) falta de tempo para participar dos cursos oferecidos nos NTE, porque “normalmente” trabalham três expedientes; b) carência de uma política de financiamento para o professorado adquirir computador pessoal a baixo custo, pondo em prática de forma efetiva os conhecimentos oriundos do curso; c) estrutura organizacional escolar inadequada ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares efetivos; d) falta de acesso à internet dificultando à inclusão digital (formação permanente por meio de troca de experiências com outros professores em lista de discussão, *chats*, *blogs* etc); e) políticas de “capacitação” em desacordo com as necessidades locais, principalmente quando se observa a contratação de empresas de consultoria para “dar capacitação” ou “treinamento” aos professores, tornando vazia de significados a formação. Essas e outras questões devem ser consideradas nas avaliações da SEED/MEC e observadas de perto pela universidade.

Por tudo isso, defende-se neste trabalho acadêmico, ser de responsabilidade dos cursos superiores de formação docente a inclusão digital e a preparação dos professores para a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação. É possível afirmar que a introdução das tecnologias da informação e comunicação na educação é um fato irreversível. Conseqüentemente, cabe à universidade considerar os novos anseios da sociedade e as necessidades reais dos profissionais da educação para dar respostas efetivas que os contemplem.

---

[31] Multiplicadores - São professores da rede pública que fizeram o curso de especialização em Informática na Educação *lato* sensu, promovido pelo PROINFO/MEC, com o compromisso de repassar os conhecimentos sobre informática na educação. (BRASIL, 1997)

Nesta perspectiva, a educação precisa adotar uma concepção de currículo que englobe às tecnologias da informação e comunicação (formação para a cibercultura) e, ao mesmo tempo, atenda à *diversidade* cultural presente na sociedade contemporânea, ou seja, o currículo multicultural.

2.3.3 Currículo e Multiculturalismo

Com base na teoria apresentada na seção multiculturalismo, busca-se entender aqui o currículo numa perspectiva multicultural. Inicialmente, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o currículo, bem como a sua importância e implicações no cenário educacional atual.

Nóvoa (2004) explica que o currículo moderno consolidou-se, na virada do século XIX para o século XX, em torno de um círculo coerente de saberes - que os gregos chamaram *enkuklios paidea,* gerador do conceito enciclopédico de "educação geral" - e de uma estrutura escolar e didática para a sua transmissão. O autor chama a atenção para o fato de que:

> [...] apesar de todas as inovações que ocorreram ao longo do século XX, esse *círculo* e essa *estrutura* [curriculares] mantiveram-se relativamente estáveis. Hoje eles se revelam incapazes de responder às novas necessidades educativas. (NÓVOA, 2004, p. 25, grifo nosso)

Nos dias atuais, é possível constatar a inadequação do currículo tradicional - pautado no paradigma da Modernidade -, que visa tão somente à transmissão de conteúdos pré-estabelecidos como se fazia há séculos. Silva (1999) apresenta o currículo existente tecendo-lhe uma crítica:

> [...] o currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre "alta" cultura e "baixa" cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito nacional, centrado e autônomo da Modernidade. (SILVA, 1999, p. 115)

O currículo tradicional é concebido como um conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos e objetivos a serem atingidos e passíveis de serem avaliados; por isso mesmo, encontra-se em dissonância com as novas atividades pedagógicas

requeridas ao se utilizar as tecnologias da informação e comunicação no cotidiano escolar e acadêmico, as quais são demandadas pelo paradigma da pós-modernidade: descentrada, múltipla, não-linear, complexa, flexível etc

A partir dessa concepção, cabe apresentar alguns elementos que problematizam a discussão sobre o currículo, lançando luzes sobre o paradigma da pós-modernidade e os temas de interesse dos Estudos Culturais.

Inicialmente, Veiga (2002, p. 26 e 27) apresenta o currículo como "uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive" [...] A autora cita quatro pontos que devem ser considerados na organização curricular, a saber: a) o currículo não é um instrumento neutro e passa a ideologia dos grupos dominantes; b) o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que é historicamente situado e culturalmente determinado; c) o *currículo integração* visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo; d) o currículo é visto como instrumento de controle.

Sendo o currículo visto como um instrumento de controle social, buscam-se as reflexões de Silva (1999) e Costa (2001) que discutem currículo e cultura na perspectiva analítica das relações de *poder*.

> O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significações sobre as coisas e seres do mundo. (COSTA, 2001, p.41)

De acordo com esta visão, a categoria *poder* deve estar no centro do processo e é decisiva para a análise dos fenômenos sociais e para se pensar o currículo como um meio de circulação de narrativas, sedimentando os processos de subjugação, socialização dirigida e controlada. (COSTA, 2001). Segundo Silva (1999), o currículo configura-se como um dispositivo[32] de poder. O autor alerta para o fato de que os conteúdos formadores de um currículo nem sempre estão visíveis.

> O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar, que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...] o currículo

[32] Dispositivo é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, "o dito e o não dito são elementos do dispositivo". O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, ligado a uma ou a configurações de saber que deles nascem, mas que igualmente o condicionam. (FOUCAULT, 1979, p.244 e 246 apud PIMENTA, 2003)

> oculto ensina, no geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. (SILVA, 1999, p. 78 e 79)

Em suma, o currículo oculto visa à manutenção do sistema. É interessante perceber, no entanto, que quando se desenvolve a consciência sobre os artifícios do currículo oculto, ele perde seu significado e enfraquecem-se seus objetivos (SILVA, 1999).

Observa-se então que a questão de currículo não se restringe ao âmbito educacional, mas tem relação direta com as questões políticas. Explica Silva (1999, p. 17) que houve um deslocamento dos "conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder".

Silva (1995), ao fazer uma análise de currículo nas perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas, ressalta as práticas curriculares identitárias e multiculturais. No seu ponto de vista, "o currículo é um documento de identidade":

> O currículo é lugar, espaço território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150)

Este mesmo autor (1999) afirma que, em termos curriculares o multiculturalismo:

> [...] pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores e produzidas por representantes das chamadas "minorias" – negros, mulheres, homossexuais (SILVA, 1999, p. 89)

Assim, chega-se à conclusão de que o currículo corporifica e reproduz as relações de gênero, etnia, classe, entre outros, de uma determina sociedade, negando a possibilidade de apreensão do multiculturalismo.

Outro elemento a ser discutido é a interdisciplinaridade. Candau (1997) salienta que a interdisciplinaridade é necessária para se construir o currículo das faculdades de formação docente, mas constata a dificuldade da adoção desse formato, explicando: "é afirmada a sua necessidade, é constatada a sua ausência, experiências procuram persegui-la, mas terminam por constatar a dificuldade da sua construção" (CANDAU, 1997, p.39). A autora também aponta três condições para a prática da interdisciplinaridade, dando ênfase ao diálogo e à colaboração:

> a) Uma nova mentalidade voltada para a promoção de um saber que visa à compreensão da realidade como totalidade, e que supõe que cada especialista reconheça a parcialidade e a relatividade do conhecimento que se obtém exclusivamente dentro da disciplina a que se dedica; b) Um tipo

> de trabalho universitário que estimula a intercomunicação e colaboração entre diferentes departamentos, entre diferentes centros e setores da instituição. A ênfase é posta na articulação e nos projetos de caráter interdepartamental; c) Uma organização curricular onde a estruturação dos conteúdos se faça em forma de núcleos temáticos ou problemas e promova o trabalho em equipe, tanto no ensino quanto na pesquisa. (CANDAU, 1997, p. 43)

Em contrapartida, é possível afirmar que o currículo constituído disciplinarmente, fragmentado, descontextualizado tem suas origem em um sistema educacional compartimentalizado, no qual os cursos são divididos em departamentos e disciplinas que dificilmente se relacionam entre si. Arroyo (1996) esclarece:

> [...] a lógica da divisão do conhecimento em áreas e disciplinas tem deixado de lado o significado dos aspectos gerais e o modo como estes aspectos gerais afetam os aspectos específicos. A problemática da educação geral e da formação cultural do cidadão não pode reduzir-se à soma de saberes e habilidades adquiridos por área ou disciplina. (ARROYO, 1996, p. 64 apud UFPA, 1999/2005)

Ao se utilizar as tecnologias da informação e comunicação na atividade pedagógica, vê-se a necessidade da construção de uma base curricular interdisciplinar em consonância com os princípios propostos pelas Diretrizes Curriculares (2006) - “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. É possível observar que estes são princípios fundamentais para habilitar o educador a lidar criticamente com a informação e com as inovações tecnológicas e obter uma visão integral do seu campo de estudo e de conhecimento.

De acordo com a literatura atual e as abordagens aqui apresentadas, verifica-se uma tendência voltada ao currículo multicultural, integrado, interdisciplinar, visando à construção do conhecimento, assim como a integração entre os mesmos. Com base nesse conceito de currículo flexível e em processo de construção permanente, percebe-se que a adoção de grades curriculares fechadas e pré-definidas - portadoras de conteúdos seqüenciais, seriados, massificados, fruto de uma pedagogia tradicional - torna-se inapropriada na conjuntura da sociedade do conhecimento e, sobretudo, ao se fazer uso das tecnologias da informação e comunicação.

Batista Neto (2007) chama a atenção para a necessidade de atualização do currículo dos cursos de formação docente para atender às mudanças sociais

contemporâneas, as quais requererem a inserção das tecnologias da informação e comunicação, bem como os temas abordados nos Estudos Culturais:

> Urge que os currículos sejam enriquecidos por problemáticas tratadas pelos chamados Estudos Culturais: o sexismo, o gênero, a etnia, a raça, a exclusão digital e as tecnologias da informação e comunicação, entre outras. (BATISTA NETO, 2007, p 55, grifo nosso)

Giroux (1998, p. 86) enfatiza que “a educação é um local de luta e contestação contínuas”, moldada, por um lado, na intersecção entre a reprodução social e cultural, e por outro, nas rupturas produzidas através das práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras. Neste sentido, há que se fazer uma opção entre o currículo tradicional, pré-determinado, reprodutor e o currículo multicultural, crítico, flexível, alternativo, em processo de construção permanente.

Como é possível verificar na LDB - Art. 53 § II – é delega à universidade a autonomia de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996). Portanto, averigua-se que adotar um currículo comprometido com as questões sociais ou não é uma questão de vontade política e concepção educacional própria de cada instituição.

Nesta perspectiva, cabe aos cursos de formação de professores, responsáveis pela construção do conhecimento sistematizado, consolidar o currículo integrado e multicultural e a preparação dos docentes para mediar códigos e linguagens próprios da era digital, a fim de participarem ativamente da sociedade do conhecimento. Por esta razão, urge verificar como está se dando a formação docente, de modo a priorizar novas práticas pedagógicas para o uso das tecnologias da informação e comunicação na perspectiva de um currículo multicultural.

3 FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE: Perspectivas de inclusão das tecnologias da informação e comunicação no curso de Pedagogia

A compreensão aqui adotada é a de que a formação docente para a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação deve passar, inicialmente, pela discussão sobre o papel da universidade no contexto da pós-modernidade. Em seguida, apresenta-se o curso de Pedagogia à luz dos Estudos Culturais e apontam-se os pressupostos legais que embasam a formação dos profissionais da educação para a utilização das tecnologias da informação e comunicação, verificando o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006). Por último, são apresentados os pontos mais significativos - peculiaridades, possibilidades e desafios - do debate atual sobre o perfil docente em consonância com as demandas da sociedade do conhecimento altamente tecnologizada e complexa.

3.1 Universidade no Contexto da Pós-modernidade

Inicialmente, faz-se necessário apresentar alguns pontos passíveis de reflexão sobre o papel da universidade nos dias atuais: A universidade, como espaço acadêmico de formação docente, é subordinada ou um reflexo da sociedade do conhecimento? Qual o compromisso da universidade com a formação inicial do professor para o uso das tecnologias da informação e comunicação?

Wittrock (1996) informa que a universidade passou por três períodos críticos de transição no seu desenvolvimento - pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade - apresentadas respectivamente:

> 1) o período da crise e do renascimento da idéia de universidade, nos fins do século XVIII e início do século XIX; 2) o surgimento da universidade moderna, orientada para a pesquisa, nos fins do século XIX; 3) o atual período de nova valorização da universidade, derivada das experiências de uma euforia planificadora estatal de sucesso limitado, nas correntes de demanda social por educação superior e do apoio do governo, da indústria e do conjunto do sistema educacional. (WITTROCK, 1996 apud SANTOS

> FILHO, 2000)

A pós-modernidade, enquanto novo paradigma, é um movimento que nega os princípios da modernidade, que são basicamente:

> 1) uniformidade, incrementabilidade e linearidade da mudança; 2) existência de uma causa a priori para cada efeito; 3) cumulatividade, lineariadade e seqüencialidade do tempo; 4) arranjos dos átomos individuais em ordem linear e sua organização em blocos maiores. (PINAR at al, 1995, apud SANTOS FILHO, 2000, p. 30)

Santos Filho (2000, p. 43) lembra que sendo a "universidade essencialmente uma instituição moderna, os ataques à modernidade constituem ataques à universidade como ela é conhecida atualmente". Frente à complexidade do assunto, constata-se que a universidade, por ser um centro irradiador de ensino, pesquisa e extensão, precisa estar à frente das discussões e encontrar respostas aos novos desafios gerados pela pós-modernidade, principalmente se estes desafios se voltam contra ela própria. O mesmo autor (2000, p. 52) alerta para o fato de que "os desafios colocados pela pós-modernidade requer a revisão e rediscussão dos fundamentos da pesquisa científica e do método de produção do conhecimento e suas implicações para o currículo e a docência".

Neste contexto, é preciso analisar também quais são as respostas da ciência moderna aos problemas sociais. Demo (1998, p. 116) alega que:

> [...] uma das expectativas mais explícitas da sociedade é que a universidade tenha a devida competência para dominar a técnica e fazê-la um instrumento de humanização do progresso; [e acrescenta] é sempre incômodo para a universidade, que é naturalmente elitista no sentido da seleção dos mais aptos em termos de construção do conhecimento, assistir à perplexidade da sociedade diante das tecnologias extremamente avançadas, mas que nada significam como melhoria de vida cotidiana.

Faz-se necessário, então, que a universidade seja flexível o bastante para rever seus posicionamentos frente aos desafios postos pela sociedade pós-moderna e pelas tecnologias da informação e comunicação, sem abrir mão da postura política historicamente construída. Dessa forma, continuará a gozar do *status* de um espaço por excelência para questionar, analisar, criticar e intervir na realidade; para produzir e disseminar conhecimentos socialmente significativos; para ministrar cursos à altura das demandas da sociedade contemporânea.

Para tanto, deve ressignificar seus princípios e promover mudanças administrativas e pedagógicas imprescindíveis para se colocar em consonância com os novos paradigmas educacionais, a saber: a) sistemas abertos (necessidade de

interação e impermeabilidade entre os diferentes sistemas e integração dos conhecimentos de várias disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade); b) indeterminação da ciência (a nova concepção de matéria e de natureza substitui o *determinismo* por imprevisibilidade, *mecanicismo* por interpenetração, *espontaneidade* por auto-organização, *reversibilidade* por irreversibilidade, da *ordem* pela desordem ou caos, da *necessidade* por criatividade e acidente); c) descrença nas metanarrativas, ou seja, as grandes teorias explicativas de todos os fenômenos, como por exemplo, a ciência que, para a pós-modernidade, é só mais uma metanarrativa; d) valorização do caráter permanentemente dinâmico do processo - a única coisa permanente é o processo, ou seja, "cabe à universidade priorizar os processos de aprendizagem e as habilidades do processo, a fim de preparar os jovens para um mundo de constantes mudanças e de permanentes revoluções tecnológicas" (grifo nosso); e) domínio da mídia na representação do mundo, novas formas visuais de representar o mundo; f) explosão da informação e crescimento das tecnologias da informação, "potencial ainda inexplorado de revolução das práticas de ensinar e aprender na universidade"; g) globalização do capital e tendência à internacionalização da universidade; h) humanização do mundo, no sentido de que o homem interfere na realidade em todos os sentidos - "a universidade é uma das mais importantes produtoras e distribuidoras de conhecimento, a nova riqueza das nações; i) integração entre Estado e capital, influenciando todos os setores da sociedade, inclusive a universidade; j) indivíduo humano irônico, cínico, fragmentado, esquizofrênico, descentrado, esfacelado e com mil facetas - "cabe a universidade construir alguma forma de humanismo satisfatório em tempos pós-moderno"; l) nova concepção do tempo e da história – não como elementos universais, mas como fenômenos locais; m) complementaridade entre alta e baixa cultura – "o mundo pós-moderno já não reconhece a superioridade da cultura sobre a cultura popular [...] há um colapso das hierarquias de conhecimento, de gosto e de opinião". (SANTOS FILHO, 2000)

Considerando os pontos elencados acima, a partir do pensamento de Santos Filho (2000) é possível observar que a utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação requer: abertura; interdisciplinaridade; flexibilidade; valorização do processo e não dos fins; descontinuidade; não-linearidade; formas visuais como representação de mundo; subjetividades; quebra

de hierarquia entre alta culta e baixa cultura; entre outras.

Com o surgimento das redes digitais de informação e comunicação, todo o conhecimento produzido pela academia tende a atravessar os muros institucionais e extrapolar o espaço acadêmico. A universidade, no contexto da pós-modernidade, precisa romper com o conceito reducionista de "*campus* universitário" até então inquestionável. Santos (2005b) apresenta a idéia de *campus* ligado à *territorialidade*, enquanto que os novos ambientes digitais são desterritorializados.

Ao ter início a Universidade Aberta do Brasil (UAB), cento e noventa e sete cursos a distância de instituições federais de ensino[33] foram aprovados. A partir desses dados, deduz-se que a educação a distância é um dispositivo que provocará o alargamento das fronteiras da universidade e a expansão do "campus" para o ambiente virtual. É provável também que haja uma maior flexibilidade na aceitação dos conhecimentos advindos de outras realidades e instâncias sociais, abrindo espaço para uma educação multicultural.

Nesta perspectiva, Santos (2005b) apresenta o conceito de conhecimento *pluriversitário* em contraposição ao conhecimento universitário (predominantemente disciplinar):

> O conhecimento *pluriversitário* é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos, menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. (SANTOS, 2005b, p. 41)

O autor enfatiza ainda que "o conhecimento *pluriversitário* substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potencializada pela revolução nas tecnologias da informação e comunicação". (SANTOS, 2005b, p. 43, grifo nosso). Como se vê, as tecnologias da informação e comunicação perpassam todos os setores da sociedade, desafiando as estruturas sedimentadas do sistema universitário. Santos (2005b, p. 51) afirma que "será desastrosos se as inércias, atadas à idéia de que a universidade [deve permanecer] parada na roda do

[33] Informações coletadas do site da UAB. Acesso em: 20 nov. 2007. Disponível em: <http://www.uab.mec.gov.br/cursosselecionadosuab.pdf>

tempo, não permitirem enfrentar os riscos [...]". Os cursos de formação docente não devem ficar à margem dessas discussões, requerendo ajustes em seu projeto político-pedagógico, a fim de que se coloquem em consonância com o novo paradigma educacional.

Chauí (2001, p. 35) declara que "a universidade é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte". Candau (1997, p 36) também destaca a função social da universidade, ao afirmar: "é preciso fortalecer as possibilidades de luta por um espaço acadêmico preocupado com o ensino e a pesquisa relativos à formação de professores". Os cursos de formação docente devem estar pautados não na mera transmissão de informações, mas comprometidos politicamente com demandas da sociedade e com a construção do conhecimento. A universidade deve assumir uma postura de negação ao modelo pedagógico tradicional que prepara professores para atuar em um formato de escola de séculos passados, que ainda vigora em pleno século XXI, dificultando sobremaneira a utilização das tecnologias da informação e comunicação no ensino formal.

> O papel da universidade, relacionado à formação profissional, necessita, portanto, de uma redefinição que possibilite acompanhar a sociedade e que defina os contornos do exercício profissional contemporâneo, entendendo a formação em nível superior como tarefa que se realiza ao mesmo tempo em que acontecem as inovações. [...] (UFPB, 2006, grifo nosso)

Considerando essa dinamicidade da sociedade, a universidade precisa estar à frente na formação do professor para utilizar as tecnologias da informação e comunicação em uma perspectiva ampla e não reducionista ao tecnicismo e às imposições do mercado. Para tanto, as instituições de ensino devem promover cursos de formação permanente para os seus professores, habilitando-os a lidar criticamente com as informações viabilizadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Estes educadores, por sua vez, utilizando-se desses conhecimentos em sua prática pedagógica, desenvolverão a cultura digital, principalmente junto aos egressos do curso de Pedagogia, que terão como campo de atuação a educação básica. O Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação define que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]" (BRASIL, 1996).

Candau (1997) lembra que no processo de formação deve se produzir um conhecimento científico comprometido com a construção da sociedade concreta, não se distanciando dos anseios sociais, e indica caminhos possíveis a serem trilhados:

> Um sistema interdisciplinar de ensino e pesquisa levaria a afirmar as seguintes tendências da vida universitária: um ensino vivo e concreto, visando à transmissão de um "saber fazer", de um saber renovado; a prática da pedagogia da descoberta que privilegie as estruturas, onde o ensino tem por base uma reflexão permanente de ordem epistemológica e crítica; uma universidade que supere o corte universidade/sociedade/saber realidade que favoreça atividades de pesquisa em equipe e requeira uma reestruturação tendo por base o funcionamento da instituição como um todo. (CANDAU,1997, p. 40)

A interdisciplinaridade, em consonância com um dos princípios da pós-modernidade - os "sistemas abertos" -, seria uma opção para aplacar as dificuldades geradas pela formação pautada na divisão do conhecimento, nos sistemas fechados e na departamentamentalização. Candau (1997) afirma que esta é uma questão que envolve dimensões e níveis epistemológicos, curriculares, administrativos, estruturais; e tece uma crítica à organização curricular na academia:

> Levada às últimas conseqüências, a interdisciplinaridade colocaria em questão o próprio modo de conceber atualmente a divisão em departamentos que consagra a visão compartimentalizada de conhecimento, revelando o individualismo e a competição na vida acadêmica, não há colaboração e intercomunicação entre os setores. (CANDAU, 1997 p.42)

O que Santos Filho (2000) confirma, dizendo que a busca pela interdisciplinaridade é uma reação "ao processo moderno de multiplicação e divisão do conhecimento":

> O avanço organizacional não se estendeu para a docência interdisciplinar [...] É inegável que os departamentos são adequados à pesquisa especializada e individual, mas constituem um sério obstáculo a qualquer forma de prática interdepartamental. [...] constata-se nas universidades do mundo atual, uma tendência para a busca da interdisciplinaridade na pesquisa e na docência. (SANTOS FILHO, 2000, p. 42)

Percebe-se, portanto, que a interdisciplinaridade propicia a articulação entre os diferentes campos do conhecimento, tendo por objetivo uma visão ampla da complexidade da sociedade contemporânea, numa perspectiva abrangente dos saberes, inclusive no que se refere à utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação:

> Cada vez é maior a consciência de que as fronteiras históricas entre as

> diferentes disciplinas necessitam ser ultrapassadas e que, mais importante do que a exata delimitação do campo específico de cada disciplina, é a exploração da articulação entre os diferentes campos do conhecimento, tendo por objetivo uma visão dos problemas numa perspectiva de totalidade. (CANDAU, 1997, p. 40, grifo nosso)

Um outro ponto nevrálgico que precisa estar em pauta nas discussões no âmbito da universidade é o papel desta instituição nos processos de democratização de acesso e inclusão social e, por que não dizer, também inclusão digital. Observa-se que o acesso à universidade pública está praticamente restrito àqueles que cursam o ensino fundamental e médio em escolas particulares, ou seja, os sujeitos das classes alta e média alta. Chauí (2001, p. 37) denuncia: “os filhos da alta classe média e da burguesia, formados nas boas escolas particulares, tornam-se a principal clientela da universidade pública e gratuita”. É lamentável constatar que mesmo quando um estudante da classe popular consegue passar no vestibular e entrar para um curso superior considerado de “elite”, em uma universidade federal, o próprio sistema o exclui como um “corpo estranho”. Os tais cursos têm horário integral e materiais de estudo caríssimos, inviabilizando a permanência do estudante das classes economicamente desfavorecidas.

Há uma crítica à pós-modernidade, atribuindo-lhe a culpa por esses processos de exclusão. Contudo ao se analisar a história do ensino superior, verifica-se que os sistemas fechados e excludentes são frutos da Modernidade. Portanto, cabe a universidade romper com esse paradigma e sedimentar uma educação de qualidade, comprometida com a democracia, com a inclusão e com a formação docente para atuar de forma crítica e participativa na sociedade.

Santos Filho (2000, p. 57, grifo nosso) ressalta que “só a adesão crítica a certos valores da pós-modernidade possibilitará a ‘pós-modernização’ da universidade numa síntese superadora de seu modo de ser e de atuar”. Daí, conclui-se que é missão do ensino superior buscar alternativas para atender às novas demandas, no sentido de minimizar as deficiências na formação do profissional da educação em relação à utilização das tecnologias da informação e comunicação, atentando para os critérios, os objetivos e as finalidades de uso, em uma perspectiva societal e rejeitando as idéias não condizentes com a valorização do ser humano.

3.2 Curso de Pedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação: Pressupostos legais

Partindo da idéia de que a Pedagogia tem como objeto de estudo a educação enquanto prática social, faz-se necessário um processo contínuo de reelaboração dos seus princípios e práticas no sentido de atender às necessidades da sociedade da qual faz parte, ou seja, a sociedade do conhecimento permeada pelas tecnologias da informação e comunicação.

A discussão acerca da formação docente na contemporaneidade considera que, no final da década de 1980, iniciaram-se os debates sobre a reformulação do curso de Pedagogia. Concomitantemente, os Centros de Educação começaram a perceber as "lacunas deixadas na formação do profissional da educação" (FORUMDIR, 2006), o que levou ao movimento nacional pela sua reestruturação, à reformulação curricular e ao engajamento dos órgãos de classe: ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES.

O relatório das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2005) apresenta um breve histórico do Curso de Pedagogia, o qual teve início com o Decreto-Lei nº 1.190 de 1939. Percebe-se que, ao longo do tempo, o curso passou por diversos avanços, todos em resposta às exigências diante da complexidade da sociedade, inclusive tomando por base para a sua elaboração:

> [...] o conhecimento em Pedagogia, a história da formação de profissionais e de pesquisadores para a área da Educação, bem como o avanço do conhecimento e da tecnologia na área (grifo nosso), assim como as demandas de democratização e de exigências de qualidade do ensino pelos diferentes segmentos da sociedade brasileira. (BRASIL, 2005)

No debate atual sobre a formação do pedagogo e seu papel na sociedade do conhecimento, apresenta-se como um avanço a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006). A partir deste documento, é possível apontar como princípios fundamentais que norteiam a base comum nacional para a formação dos profissionais da educação: uma formação sólida, a relação indissociável entre teoria e prática e o trabalho coletivo e interdisciplinar.

Quando se fala em formação docente é importante destacar as questões polêmicas que envolvem a profissão e os anseios dos profissionais da educação na

atualidade, a saber: a) formação inicial e permanente de qualidade, tendo como suporte a universidade; b) resistência contra as políticas de formação dos profissionais da educação de caráter aligeirado, superficial e descomprometido com os princípios que devem nortear a formação do educador; c) profissionalização do professor, definindo as características da profissão na busca de uma identidade e dignidade profissional; d) luta por melhores condições salariais e de trabalho, "condizente com suas funções profissionais, provendo-o de recursos financeiros para a verdade inclusão tecnológica, cultural e social". (ALMEIDA, 2007); e) luta pela formação profissional comprometida com a melhoria da educação básica; f) relação de teoria (educacional) e prática (educativa) na formação docente.

O estudante de Pedagogia deve dominar um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006); entre outras.

Além destes temas, é pertinente destacar a integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais, Belloni (2001) ressalta que:

> [...] como eixo pedagógico central, pode ser uma estratégia de grande valia, desde que esta integração considere estas técnicas como meios, e não como finalidades educacionais, e as integre em suas duas dimensões indissociáveis: como ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para a melhoria e expansão do ensino; e como objeto de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares, e podendo ser tratado como um tema transversal de grande potencial aglutinador e mobilizador. (BELLONI, 2001, p. 69 e 70)

Sendo a educação uma prática social, como já foi dito, cabe aos cursos de formação docente observar as relações sociais que caracterizam a sociedade em um determinado tempo histórico e colocar-se em consonância com elas. Desse modo, buscam-se – na abordagem dos Estudos Culturais – elementos para compreender de forma crítica a relação entre a educação e as tecnologias da informação e comunicação.

Giroux (1998) afirma que, na contramão de uma pedagogia crítica, as faculdades de educação têm organizado seu currículo em torno de disciplinas convencionais; com isso, adverte que os estudantes têm poucas oportunidades para estudar "questões sociais" mais amplas através de uma perspectiva multidisciplinar,

ou seja, questões relativas a gênero, classe, sexualidade, identidade nacional, raça, etnia, etc. Lembra, ainda, que os educadores devem se preocupar em "como e onde o conhecimento pode ser utilizado", não podendo ignorar as difíceis questões a respeito do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho.

> Os Estudos Culturais rejeitam a noção da pedagogia como uma técnica ou um conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura [...] os conhecimentos que são produzidos na universidade [...] devem ampliar e aprofundar a vida pública democrática de forma a capacitar aqueles grupos mal representados no currículo ou simplesmente não representados a produzir suas próprias auto-imagens, contar suas próprias histórias e se envolver num diálogo respeitoso com outros grupos. (GIROUX,1998, p.87 e 92, grifo nosso)

Neste cenário, é possível reconhecer que as tecnologias da informação e comunicação podem configurar como um dispositivo capaz de possibilitar aos sujeitos "mal representados no currículo ou simplesmente não representados", utilizarem o espaço virtual como um "espaço de luta e contestação e não simplesmente um espaço de dominação" (GIROUX, 1998, p. 88). Para tanto, cabe aos cursos de formação docente, especificamente o de Pedagogia, refletir criticamente sobre os discursos acerca do papel das tecnologias da informação e comunicação e desmistificá-los, avaliando o seu potencial em reverter situações de dominação e potencializar as questões multiculturais.

O reconhecimento da importância da utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação na educação fica evidente, portanto é requerida uma incursão pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - através de expressões indiciais e referidas ao seu uso - de modo a verificar a presença (ou não) nas mesmas e qual o destaque que lhes foi atribuído.

3.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura

A sociedade do conhecimento redimensionou as possibilidades e desafios do sistema educacional e ampliou os espaços destinados à construção do

conhecimento para além da instituição educacional formal. Percebe-se que tecnologias da informação e comunicação estão presentes das mais diversas formas na vida das pessoas e, em particular na educação, desconstruindo as certezas de grande parte dos professores sobre a sua práxis, até então pautada na transmissão de informações.

Neste contexto, as Diretrizes[34] Curriculares dos cursos de formação têm o papel ímpar de desenvolver pressupostos teórico-metodológicos para inclusão das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano acadêmico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura - instituídas através dos pareceres CNE/CP Nº 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo parecer CNE/CP Nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006 e homologado pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006, contemplam anseios de parte da categoria docente.

Esse documento é o resultado de ininterruptas discussões ocorridas por mais de duas décadas, envolvendo os profissionais de educação de todo o país. Em meio a acalorados debates, foi sendo construída a reformulação das normas para modernização do curso de Pedagogia, com o intuito precípuo de se coadunar com as mudanças e avanços pelos quais a sociedade vem passando.

Em linhas gerais, estabelece que o curso de Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.2)

A docência, configurando-se o eixo central da formação, é concebida nas Diretrizes como:

> [...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos

[34] Diretrizes pedagógicas são orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País. BRASIL (2005, p.5)

> e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.2)

Nesta perspectiva, a organização curricular deve observar “o respeito à diversidade nacional e à autonomia pedagógica das instituições”, devendo ser estruturada da seguinte forma: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores.

Essas Diretrizes devem balizar a organização do Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior, assim compreendem os coordenadores que realizaram o I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras na UFSC, entre 28 e 29 de setembro de 2006, apoiados pelo FORUMDIR.

Ao final das discussões, os profissionais da educação reconhecem que, apesar dos avanços, as novas Diretrizes “apresentam ambigüidades, lacunas e imprecisões que continuam demandando o aprofundamento dos estudos e debates acerca da formação do profissional da educação e, mais especificamente, do pedagogo”. (FORUMDIR, 2006)

Faz-se necessário chamar a atenção para os pontos-chave na organização do PPP do curso de Pedagogia, a saber:

> **1)** o professor é um profissional da educação, em ação e interação com o outro, produtor de saberes na e para a realidade. A docência define-se, pois, como ação educativa que se constitui no ensino-aprendizagem, na produção de conhecimento e na gestão de contextos educativos, na perspectiva da gestão democrática;
>
> **2)** o curso de Pedagogia é definido como uma licenciatura;
>
> **3)** não é mais admitida a organização do curso de Pedagogia por habilitações e as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entram em regime de extinção;
>
> **4)** o projeto pedagógico do curso de Pedagogia deve ser estruturado de modo a assegurar a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Tal formação, bem como as atividades docentes, também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, que engloba o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e de projetos e experiências educativas; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. Assim, ainda que o Projeto Pedagógico de determinada instituição considere a possibilidade de percursos diferenciados por parte dos alunos, essa possibilidade não pode se traduzir em uma diferenciação curricular por ênfases, áreas de concentração, habilitações etc;

> **5)** os alunos egressos do curso de Pedagogia não terão uma habilitação em "Pedagogia". A certificação especificará que é Licenciado em Pedagogia, em consonância com a LDB, o artigo 14 da Resolução CNE/CP 01/2006 estabelece que a Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP N° 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96. Isso porque, o art. 64 da LDB define que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia, ou em nível de pós-graduação. Fica, pois, esclarecido que a formação desses profissionais não deve ocorrer em cursos divididos em habilitações;
>
> **6)** os Núcleos de Formação devem ser concebidos e estruturados com base na pesquisa e na prática educativa como articuladores dos componentes curriculares [...];
>
> **7)** o Núcleo de Estudos Básicos deve privilegiar a formação básica, isto é, contemplar os fundamentos teórico-metodológicos necessários à formação do pedagogo: conhecimento da sociedade, da cultura, do homem, da escola, da sala de aula, da gestão educacional, do ensino-aprendizagem, da produção e apropriação de conhecimento; [grifo nosso]
>
> **8)** o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos contemplará situações específicas de cada região, considerando as especificidades e possibilidades institucionais, com a compreensão de que os componentes curriculares constitutivos desse Núcleo caracterizam o desenvolvimento de potencialidades e o enriquecimento teórico-prático do processo formativo;
>
> **9)** o Núcleo de Estudos Integradores é tomado como espaço político-pedagógico de promoção da atitude investigativa. Nesse sentido, contempla diferentes modalidades de componentes curriculares, além de disciplinas. Constitui-se, portanto, como espaço flexível de mobilização para o espírito investigativo;
>
> **10)** A organização dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia deve observar o que estabelece as DCN-Pedagogia, assegurando-se, no mínimo, 300 horas de estágio;
>
> **11) a** carga horária mínima prevista para o Curso de Pedagogia é de 3.200 horas. Os coordenadores indicam que tal carga seja oferecida em um mínimo de quatro anos letivos;
>
> **12)** os cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade de educação a distância estarão submetidos às DCN-Pedagogia;
>
> **13)** as instituições formadoras devem buscar uma interlocução permanente e crescente com os sistemas de ensino no sentido de ajudarem a pensar sua estrutura organizacional e respectivos planos de carreira;
>
> **14)** no quadro atual do campo de atuação do pedagogo é importante priorizar e assegurar no curso de Pedagogia uma sólida formação dos profissionais que atuarão no magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (FORUMDIR, 2006)

A longa citação dos principais pontos contemplados nas novas Diretrizes justifica-se pela necessidade de localizar - numa esfera mais ampla do documento - a discussão sobre a presença das tecnologias da informação e comunicação na formação docente.

É preciso identificar nas novas Diretrizes Curriculares de que modo está sendo contemplada a formação para a utilização das tecnologias da informação e

comunicação do profissional da educação, verificando a importância que lhes foi atribuída no documento.

Desse modo, vale ressaltar a presença das tecnologias da informação e comunicação na formação docente em dois momentos:

a) No Parecer CNE/CP Nº 5/2005 e na Resolução CNE/CP Nº 1/2006, Art. 5º, § VII, versando sobre o perfil do pedagogo, em que se apontam as aptidões do egresso do curso de Pedagogia, constando entre elas:

> Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação [grifo nosso] adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; (BRASIL, 2006, p.2, grifo nosso)

b) No Parecer CNE/CP Nº 5/2005, sobre a estrutura do curso de *Pedagogia*, em que se aponta a necessidade das tecnologias da informação e comunicação constarem no Núcleo de Estudos Básicos. No Artigo 6º, alínea "h":

> A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará: h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens (BRASIL, 2005, p.11, grifo nosso)

No entanto, verifica-se que na homologação, Resolução CNE/CP Nº 1/2006, Art. 6º alínea "h" foi suprimido todo o trecho: "[...] de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens", permanecendo apenas o texto "estudo de Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente".

Diante desse fato, procura-se entender o porquê da supressão, lançando-se luz sobre três hipóteses que poderiam justificar o corte do texto supracitado: a) busca estar em consonância com o *caput* do Art 6º em que chama a atenção para o "respeito à diversidade nacional e à autonomia pedagógica das instituições"; b) revela uma minimização da importância das tecnologias da informação e comunicação na formação dos professores; c) considera que "as teorias e metodologias pedagógicas" dariam conta de atender a orientação do Art. V - § VII da

Resolução Nº 1/2006, com relação ao perfil do “egresso do curso de Pedagogia” e o seu “domínio das tecnologias da informação e comunicação”.

Apesar da ressalva acima, é possível afirmar que há indicativos no sentido de incorporação das tecnologias da informação e comunicação e sua utilização pedagógica na formação docente, principalmente no Art. 5º que versa sobre o perfil do profissional da educação.

Desse modo, é de suma importância averiguar, no PPP dos cursos de Pedagogia (objeto deste estudo), o tratamento dado às tecnologias da informação e comunicação, na perspectiva de uma formação docente que se coloque em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e que atenda às complexas demandas da sociedade do conhecimento.

3.3 Considerações sobre o Perfil Docente

O escritor Guimarães Rosa destacou: “Mestre não é aquele que ensina, mas aquele que, de repente, aprende.” Por conseguinte, o educador deve se encantar permanentemente com a possibilidade de apreender o novo, de compreender o inusitado e de vencer seus próprios limites.

Com a evolução das tecnologias da informação e comunicação e a sua inserção no atual contexto educacional, o professor está sendo desafiado a ir além do domínio da técnica e a reconfigurar os saberes inerentes à sua prática pedagógica. Santos (2005, p. 328) afirma:

> [...] a formação não pode ser dissociada da atuação, nem se limitar à dimensão pedagógica ou a uma reunião de teorias e técnicas. A formação e a atuação de docentes para o uso da informática em educação são um processo de inter-relacionar o domínio dos recursos tecnológicos com a ação pedagógica e com conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar essa ação. (SANTOS, 2005, p. 328, grifo nosso)

Contudo, o que se percebe é certa resistência por parte dos professores em utilizar às tecnologias como um suporte pedagógico, constatando-se esse fenômeno em todas as esferas educacionais (inclusive na universidade). Esse fato talvez decorra de algumas falácias e idéias pré-concebidas, tais como: a) o computador veio para substituir o professor, fazendo os desavisados rejeitarem o contato com os

equipamentos eletrônicos, seus supostos “concorrentes”; b) o conceito defasado de “formação” para toda a vida, dificultado o processo de auto-aperfeiçoamento e renovação de sua práxis; c) o receio de novas exigências profissionais, que sobrecarreguem ainda mais o seu cotidiano.

Com base nesses indicativos, cabe perguntar: A formação docente “inicial” contempla a utilização das tecnologias da informação e comunicação como prática pedagógica, de forma crítica, contextualizada e significativa ou as incorpora como um mero recurso tecnológico?

Partindo desse questionamento, faz-se necessário ter clareza na diferenciação dos conceitos de “conhecimento” e “informação”, para se entender as mudanças paradigmáticas no sistema educacional e na formação docente. Pimenta (2005, p. 100) declara:

> Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade [...] Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento, é primordialmente tarefa das instituições educativas.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a formação docente para atender às novas demandas sociais, não deve se limitar à transmissão de informações, mas deve estar comprometida com a construção do conhecimento e com a valorização de competências sociais e políticas, que transcendam as competências técnicas para o exercício da profissão.

Cabe aqui um destaque, com ênfase na discussão sobre “competências” já que, neste momento histórico, o termo é recorrente no sistema educacional e no mundo do trabalho. Ao tratar do conceito de competência, Perrenoud (2000, p.15) explica que é “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, superando o simples acúmulo de conhecimentos. A competência transcende à habilidade, possibilitando atribuir sentido ao que é feito, de forma inovadora, criativa e não-programada.

Entretanto, há uma discussão em curso no meio educacional, com relação à utilização do termo “competência” na educação, devido à ideologia subliminar a ela atribuída. Chauí (1997) tece uma crítica ao discurso das competências:

> O discurso competente é o discurso instituído [...] É um discurso que não se inspira em idéias e valores, mas na suposta realidade de fatos e na suposta eficácia dos meios de ação [...] tem o papel de disseminar sob a capa da

> cientificidade a existência real da dominação. (CHAUÍ, 1997, p. 7 e 11)

E prossegue afirmando que este *discurso* está baseado na aceitação subentendida da incompetência dos homens enquanto *sujeitos sociais e políticos*:

> A ciência da competência é bem-vinda, pois o saber é perigoso apenas quando é instituinte, negador e histórico. O conhecimento, isto é, a competência instituída e institucional não é um risco, pois é uma arma para um fantástico projeto de dominação e de intimidação social e política [...] não basta uma crítica humanista ao delírio tecnocrata, pois este é apenas um efeito de superfície de um processo obscuro no qual conhecer e poder encontram sua forma particular de articulação na sociedade contemporânea. (CHAUÍ, 1997, p. 13)

Pimenta (2005) refere-se aos "mecanismos de controle", ao se instituir inúmeras *competências*, que vêm em substituição aos termos *saberes* e *conhecimentos.* Adverte para o fato de que essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeito do conhecimento:

> Conhecer implica visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz, para além da situação; consciência das origens, dos porquês e das finalidades. [...] competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político[...] (PIMENTA, 2005, p. 134)

Diante dessas considerações, Silva (1999 apud Pimenta, 2005) se interroga sobre o papel das instituições educacionais em desenvolver competências ou ser responsável pela formação básica do indivíduo, que terá pela frente o desafio de tornar-se competente, ao longo de sua vida. Afirma também que o discurso das competências poderia estar anunciando um novo tecnicismo a serviço do capitalismo. E enfatiza que o termo competência é polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, adequado para a desvalorização do profissional.

Em suma, é preciso observar se as "competências", ou "saberes", ou "conhecimentos", seja que denominação tenha, contemplam as relações políticas e sociais, contribuindo para a cultura e para mudança da sociedade contemporânea.

É importante ressaltar que o modelo societal baseado nas tecnologias da informação e comunicação requer, sobretudo, desenvolvimento de mecanismos que permitam o convívio em sociedade (seja no mundo físico, seja no ambiente virtual). É o que Libâneo (2004, p. 9) chama de uma "nova postura ético-valorativa" para resgatar valores humanos fundamentais, ou seja: solidariedade; respeito à diversidade e às diferenças; espírito crítico e de colaboração; respeito à vida e aos direitos humanos; fluidez na comunicação; responsabilidade social; entre outros.

O perfil docente pode ser definido a partir do momento histórico e, segundo Brzezinski (2002), dos elementos inerentes a profissionalidade que:

> [...] se constrói por um conjunto de saberes e de capacidades marcado por um "continuum" de mudanças que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional e das teorias e processos pedagógicos, os quais se ressignificam de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade. (BRZEZINSKI, 2002, p. 10)

De acordo com o debate acadêmico, apontam-se algumas características do profissional da educação que contemplam uma formação técnica e humanística para a utilização das tecnologias da informação e comunicação no contexto da sociedade do conhecimento, a saber: sólida formação inicial (STAHL, 1997); aprendizagem permanente ao longo da vida "busca de auto-aperfeiçoamento" (KENSKI, 2001; STAHL, 1997); mediação pedagógica[35] (ALARCÃO,1999; MASETTO, 2000); habilidade comunicativa em diferentes linguagens (KENSKI, 2001); abertura ao diálogo; postura ativa, criativa e crítica em relação ao conhecimento ou "percepção clara do contexto sócio-político-econômico-cultural" (BELLONI, 2001; KENSKI, 2001; STAHL, 1997); flexibilidade ou "formação flexível" (IMBERNÓN, 2002); habilidade em lidar com situações imprevisíveis e "aceitação e uso das inovações" (STAHL, 1997); respeito à multiculturalidade e à diversidade de identidades (GIROUX, 1998; KENSKI, 2001); formação polivalente (IMBERNÓN, 2002); ser um pesquisador, um construtor do conhecimento e não um mero transmissor de informações (KENSKI, 2001); adotar aprendizagem colaborativa (ROPOLI, 2001; IMBERNÓN, 2002) e interdisciplinar (CANDAU, 1997); entre outras. Atentando para estes indicativos citados, busca-se refletir sobre eles e aprofundá-los.

Inicialmente, Belloni (2001) comenta que a integração das tecnologias da informação e comunicação à educação deve:

> [...] ir além das práticas meramente instrumentais, típicas de um certo "tecnicismo" redutor ou de um "deslumbramento" acrítico; ir além da visão "apocalíptica" que recusa comodamente toda tecnologia, em nome do humanismo, remetendo a questão para as calendas gregas e favorecendo práticas conformistas e não reflexivas, derivadas de pressões do mercado; e dar um salto qualitativo na formação de professores, uma mudança efetiva no sentido de superar o caráter redutor da tecnologia educacional, sem perder suas contribuições, para chegar à comunicação educacional.

[35] São características da mediação pedagógica: dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar as carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema desafios; desencadear e incentivar reflexões [...] (MASETTO, 2000, p. 145)

(BELLONI, 2001, p. 56 e 57, grifo nosso)

Idéia ratificada por Kenski (2001, p. 75), ao enfatizar a necessidade de se pensar sobre uma nova ação docente mediada pelas tecnologias, afirmando:

> [...] é preciso que o professor saiba lidar criticamente com as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação, que saiba utilizá-las pedagogicamente. Conhecer o computador, os suportes mediáticos e todas as possibilidades educacionais e interativas das redes e espaços virtuais para aproveitá-las nas mais variadas situações de aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais.

Percebe-se, então, a importância da proficiência do professor em relação à utilização das tecnologias da informação e comunicação de forma crítica e contextualizada. Assim, Kenski (2001, p. 77) alerta para o fato de que os cursos de formação docente devem atentar para "formar professores que não sejam apenas 'usuários' ingênuos das tecnologias, mas profissionais conscientes e críticos que saibam utilizar as suas possibilidades de acordo com a realidade em que atuam". Ou seja, observar atentamente as ideologias subliminares presentes no ambiente virtual se faz imprescindível na formação docente para se combater a alienação e as posturas acríticas, estimuladas pelo capitalismo e pela globalização.

> [...] ignorar os recursos e possibilidades de aprendizagem que as tecnologias de comunicação e informação nos trazem e agirmos criticamente sobre elas é deixar que todo esse ambiente fique à disposição do mercado de consumo, da superficialidade e do acesso seletivo. (CARNEIRO, 2002, p.52)

Por sua vez, Alarcão (1999) entende que ao professor cabe o papel central na *mediação pedagógica* e cita como características inerentes a este profissional:

> [...] é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal/subjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialização (científica/ pedagógica/ educacional) e seus aportes para conhecer o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimentos sobre a sua área) e social. (ALARCÃO, 1999 apud LIBÂNEO, 2006, p. 44, grifo nosso)

Outro ponto a se considerar é o *processo comunicativo*. O professor precisa desenvolver habilidades para ser um comunicador, dominar diversas linguagens e códigos, conteúdos e símbolos da comunicação hipermídia, sobretudo a digital, para interagir com seus educandos, vencendo as barreiras comunicacionais, tornando-se um elo entre a linguagem global (os símbolos *emoticons*, a lógica dos *games* e a simulação do *second life*) e as peculiaridades da realidade local (cultura popular).

Kenski (2001, p. 75) anuncia que é preciso o professor dominar “múltiplas linguagens, que vão da fluência tecnológica ao domínio de idiomas, para que possa sair do cerco fechado da sala de aula [...]”.

Com a democratização dos meios de comunicação e informação, muitas das certezas que se tinha sobre a formação foram desconstruídas, entre elas, a formação para toda a vida, sendo substituída pela *formação ao logo da vida*. Hoje, os cursos de formação devem preparar seus egressos para continuarem aprendendo por toda a vida, sob pena dos seus conhecimentos tornarem-se obsoletos em um curto período de tempo. Pode-se atribuir esse fenômeno ao grande número de informações e ao aumento de produção intelectual presente nas redes digitais. É a inteligência coletiva - a que Lévy (2000) se refere - em processo de formação.

No ambiente digital, faz-se necessária a atuação de um profissional da educação que faça uso da flexibilidade, seja aberto ao diálogo e tenha uma formação polivalente, que lhe permita interagir com a diversidade de culturas e contribuir com a cibercultura, ou seja, uma formação coerente com a multiculturalidade. A flexibilidade leva à mudança, a qual é inerente à prática pedagógica. O professor precisa enfrentar a imprevisibilidade das situações como um desafio constante à sua profissão. O próprio sistema utilizando, ou seja, a lógica não-linear e hipertextual, remete a uma surpresa a cada *link*.

A formação técnica (teórico-metodológica) e humanística (ético-política) fornece a base para o professor construir conhecimentos necessários ao novo cenário educacional e social. Dessa forma, o professor abandona o seu papel de mero transmissor de informações e torna-se um “intelectual orgânico”, ou seja, um sujeito apto a contribuir para a organização da cultura e capaz de intervir na formação e estrutura da sociedade em que vive. (GRAMSCI, 1995)

Gramsci (1995) defendia que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Dizia ainda que não há intelectual sem cultura letrada, ou seja, pessoas com capacidade para refletir sobre seu mundo, interpretar, defender e divulgar as questões pertinentes ao seu povo. Assim, preocupado com o abismo existente entre os intelectuais tradicionais e o homem do povo, criou a expressão “intelectual orgânico”. Com base no pensamento de Gramsci (1995), é possível afirmar que a sociedade do

conhecimento precisa de professores preparados para atuar como *intelectuais orgânicos*, posicionando-se criticamente frente aos novos desafios e intervindo nos mecanismos complexos da cibercultura, inclusive como representante da sua própria cultura. Assim, considerando a idéia de que “o professor é um sujeito histórico de transformação da realidade”, faz-se necessário uma formação docente que contemple não só o domínio dos recursos tecnológicos e as práticas pedagógicas para o uso das tecnologias da informação e comunicação; mas, também, o desenvolvimento de capacidades para reconhecer as ideologias que perpassam o ambiente digital.

A aprendizagem colaborativa ou “trabalho colaborativo” (IMBERNON, 2002) aparece como uma forma de romper com a aprendizagem tradicional. A maior diferença entre as duas abordagens está no fato de que a aprendizagem colaborativa é centrada no aluno e no processo de construção do conhecimento e a abordagem tradicional é centrada no professor e na transmissão do conteúdo disciplinar. A aprendizagem colaborativa prioriza o trabalho em grupo, respeitando as diferenças individuais, em que todos os integrantes possuem um objetivo em comum e interagem entre si em um processo em que aluno é um sujeito ativo na construção do conhecimento e o educador é um mediador, orientador e condutor do processo educativo. (ROPOLI, 2001)

O *multiculturalismo*, segundo Giroux (1998, p. 88), não poderá ser ignorado na formação docente: “as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética, e do trabalho” são questões decisivas para a formação das novas gerações que precisarão viver em um mundo globalizado, *high tech* e racialmente diverso.

Neste contexto, Libâneo (2006) afirma que é preciso reavaliar o ensino-aprendizagem e se colocar criticamente ante:

> [...]o paradigma tecnicista do aprender a fazer, aprender a usar (conhecimento como operacionalização) e aprender a comunicar, trata-se de fortalecer a investigação sobre os processos cognitivos, que se destaca o movimento de ensinar a pensar. (LIBÂNEO, 2006, p. 91, grifo nosso)

“Ensinar a pensar”, eis uma grande proposição que se coloca para o professor na era do conhecimento. Percebe-se que todas as outras “habilidades”, “competências”, “capacidades”, “aptidões” (não importa a denominação), dependem dos processos cognitivos do pensamento, da reflexão, da crítica, seja em que

contexto esteja inserido.

Apesar das dificuldades de toda ordem inerentes à profissão docente, a postura pedagógica do professor está sendo desafiada a passar por modificações, a fim de se colocar em consonância com a sociedade do conhecimento. Verifica-se que o redimensionamento dos paradigmas educacionais pede novas práticas pedagógicas que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos estanques, predefinidos e descontextualizados; requer senso crítico, ética, capacidade de julgamento e leitura de mundo. Noblit (1993 apud Kenski, 2001, p. 78) afirma “os professores continuarão a ser valorizados por suas habilidades de administrar o desenvolvimento do processo da educação, e não mais servirem como fonte de informação”. Se for só transmitir informações, as redes digitais já o fazem muito bem. O papel do professor é o de sinalizador de possibilidades para a construção do conhecimento pelo seu aluno.

Mediante as considerações tecidas, é possível afirmar que por meio de uma formação acadêmica que contemple os vieses teórico, metodológico e humanístico, poder-se-á chegar a uma formação docente que contemple a utilização adequada das tecnologias da informação e comunicação na educação. Desse modo, urge a necessidade de disseminação da cultura digital na universidade e a inserção ativa dos seus integrantes na cibercultura.

4 Percurso Metodológico

Este capítulo apresenta a problematização, o objeto de estudo, os objetivos e a descrição metodológica (o método adotado, as técnicas e os recursos tecnológicos que possibilitaram a coleta e a análise dos dados). Contextualiza a pesquisa no paradigma da pós-modernidade e apresenta os Estudos Culturais como abordagem teórica. Traz ainda um quadro demonstrativo das universidades que participam da pesquisa, como também apresenta o nome das disciplinas relacionadas às tecnologias da informação e comunicação, cujas ementas serão analisadas no capítulo 5.

4.1 Problematização

Considerando que a construção do conhecimento é um processo pedagógico, pode-se afirmar que a base de sustentação da sociedade do conhecimento é a educação, a qual deve se apresentar em consonância com as novas exigências da sociedade contemporânea.

Dessa forma, configura-se como o problema desta pesquisa a formação docente, sobretudo a formação inicial no contexto das universidades, que dê conta da formação para a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação, fundamentando-se nas Diretrizes Curriculares e no PPP dos cursos. De modo específico, cabe questionar de que forma os PPP do curso de Pedagogia das universidades federais vêm abordando essa problemática, considerando as categorias de análise: *perfil docente*, *composição curricular* e *ementas*.

Levando-se em conta a visão do professor como agente de transformação social e aquele que vai promover aprendizagens significativas nos novos contextos, cabe perguntar: a) como o PPP vem sendo adequado aos novos desafios da sociedade do conhecimento?; b) em que medida o perfil docente proposto nas Diretrizes está atendendo ao modelo da pós-modernidade?; c) como a composição curricular e as ementas vêm sendo constituídas para dar conta dessas

transformações no mundo contemporâneo?

Nessa perspectiva, e com base nas discussões atuais acerca da educação para a sociedade do conhecimento, inclusive buscando-se subsídios nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, tentar-se-á à luz das categorias teóricas deste estudo (*cultura, currículo* e *formação docente*) analisar a inserção das tecnologias da informação e comunicação (ou não) no PPP do curso de Pedagogia das seis universidades UFPA, UFPI, UFPB, UFPE, UFG e UFRGS que participam desta pesquisa.

Frente às questões levantadas e à complexidade do fenômeno em estudo, toma-se como objeto o Projeto Político-Pedagógico (PPP) - documento institucional que se configura como um instrumento norteador das práticas educacionais – para observar as particularidades do curso, da universidade e da região brasileira na qual o curso e a universidade se inserem (a exemplo da realidade amazônica expressa no PPP da UFPA); contudo, sem perder de vista os indicativos das questões globais que permeiam a sociedade contemporânea.

É possível apresentar o objeto PPP como um documento dinâmico, que integra teoria e prática, sendo produzido coletivamente pelos mais diversos segmentos acadêmicos (corpo administrativo, técnico-pedagógico, docentes e discentes). Percebe-se que o processo de elaboração de um projeto requer análise das peculiaridades da instituição e do curso, perpassado por diálogo permanente em torno dos pontos de interesse coletivo. Veiga (2002) ressalta que:

> O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias [...] é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (VEIGA, 2002, p. 13 e 22)

Para contemplar toda essa abrangência, o PPP deve fundamentar-se em dois pilares: o político e o pedagógico. A dimensão política é um viés do PPP que lhe confere um caráter de cidadania, em que são preestabelecidos deveres e direitos a serem cumpridos dentro do contexto educacional e, fora dele, na comunidade local e na sociedade globalizada complexificada pelas tecnologias da informação e comunicação.

Veiga (2002, p.13) ressalta que o projeto político está “intimamente

articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária" [...] e deve estar comprometido "com a formação do cidadão para um tipo de sociedade". Na visão gramsciana, "A política não é um instrumento de dominação ou uma organização técnico-administrativa, mas a práxis constitutiva de sujeitos que se educam para socializar o mundo". (SEMERARO, 2003, p.271) Esse processo envolve diálogo e construção coletiva. O diálogo é um princípio democrático e as sociedades modernas adotam este princípio para tratar seus temas de interesse e o debate para solucionar seus impasses. Essa prática dialética pode e deve ser adotada na elaboração de projetos em ambientes escolares e acadêmicos.

Além desse enfoque político, o PPP contempla a abordagem pedagógica que permite observar as práticas educacionais crítico-reflexivas, a fim de estabelecer uma formação docente sintonizada com as novas demandas sociais. Veiga (2002) diz que na dimensão pedagógica:

> Reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. [e a definição das] ações educativas e as características necessárias às escolas [e universidades] de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (Veiga, 2002, p.13)

Ressalta, ainda, que uma nova organização do trabalho pedagógico deve considerar as relações de trabalho:

> Calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios de divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. (VEIGA, 2002, p. 31)

E cita os elementos básicos a serem considerados na elaboração do PPP, a saber: as finalidades, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, avaliação. (VEIGA, 2002, p. 22)

Buscando-se referências ao PPP na Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96 (Brasil, 1996), depara-se com os Artigos: Art. 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua *proposta pedagógica*; Art. 13: Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da *proposta pedagógica* do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a *proposta pedagógica* do estabelecimento de ensino; Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas e a gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo

com suas peculiaridades: [entre os seus princípios] I - participação dos profissionais da educação na elaboração do *projeto pedagógico* da escola. É possível perceber a importância atribuída à participação docente no PPP, elaborando e executando o que se estabeleceu no documento.

Pode-se afirmar que a presença efetiva dos profissionais da educação, na construção do PPP dos cursos de formação, é imprescindível para lutar e fazer valer as metas definidas pelo coletivo; mas, sobretudo, propor as inovações baseando-se na criticidade para romper com as estruturas arcaicas e sedimentadas presentes na academia. Comenta Gadotti (1994, p. 579 apud Veiga, 2002, p. 12):

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro [...] quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade.

Vê-se que essa ruptura se torna possível com a elaboração de um PPP que não tema desafios e vise à consonância com os novos contextos. No caso específico da formação docente para a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação, requer que se rompa com o modelo de educação tradicional, inflexível, seqüenciado, detentor dos conteúdos aprisionados em “grades” curriculares que delimita o trabalho pedagógico ao espaço físico da sala de aula.

Neste sentido, com o olhar voltado às proposições legais (normas, leis e diretrizes) e às demandas da sociedade contemporânea, faz-se necessário refletir como vem sendo contemplada a formação docente para ao uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica de forma a atender às exigências da sociedade do conhecimento. Para tanto, far-se-á uma análise do PPP do Curso de Pedagogia, almejando-se atingir alguns objetivos.

4.2 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é verificar como a formação docente tem contemplado o tema das tecnologias da informação e comunicação como prática pedagógica, analisando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia das universidades federais.

A partir desse objetivo maior, a pesquisa busca analisar o objeto de estudo -

o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA, UFPI, UFPB, UFPE, UFG e UFRGS – para se chegar aos objetivos específicos:

- Identificar, na grade curricular e nas ementas das disciplinas, referências às tecnologias da informação e comunicação;
- Analisar, na menção ao perfil docente, indícios de uma formação para atender às novas demandas da sociedade do conhecimento;
- Compreender as concepções de pedagogo e de ação pedagógica no que se relaciona às tecnologias da informação e comunicação, a partir da análise dos PPP, após as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

4.3 Metodologia

A pesquisa assume o paradigma da pós-modernidade e apresenta como abordagem teórica os Estudos Culturais, o que justifica a aproximação entre culturas e a contribuição de autores de diferentes campos do conhecimento e correntes de pensamento para se pensar sobre esse fenômeno em estudo. Veiga Neto (2000) enfatiza o caráter articulador que faz dos Estudos Culturais um campo avesso ao reducionismo epistemológico.

> Fazer aproximações e tentar conectar autores e campos do conhecimento que não se situam numa mesma matriz de pensamento, num mesmo paradigma, pode ser produtivo tanto para aprofundar o entendimento que se tem sobre cada um deles, quanto para retirar dessas aproximações, novas maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender e analisar e de dar sentidos ao mundo.[...] (VEIGA NETO, 2000, p. 37-38)

Sobre a pós-modernidade, Santos Filho vem declarar:

> [...] o espírito pós-moderno, admite a pluralidade ideológica, a possibilidade de que o outro tenha razão com a sua teoria e perspectiva ideológica e, portanto, a convivência e o diálogo entre correntes ideológicas diferentes e até mesmo contraditórias. (SANTOS FILHO, 2000, p. 55)

É possível ainda ressaltar que, com base no paradigma da pós-modernidade e nos Estudos Culturais, as tecnologias da informação e comunicação são fundamentais porque são elas que possibilitam o processo de diálogo entre as diversas culturas. Na educação, essa aproximação entre Estudos Culturais e

tecnologias da informação e comunicação pode se refletir na adoção da pedagogia e do currículo multiculturais.

Os Estudos Culturais não propõem “grades curriculares”, pelo contrário se mostram avessos às disciplinas, estabelecendo uma posição desconfortável com relação às disciplinas acadêmicas:

> [...] constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1998, p. 13).

Apesar da dificuldade de se chegar a uma conceituação sobre os Estudos Culturais, é possível perceber que:

> [...] é “um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas” – é imediatamente qualificada, de forma a demarcar fronteiras: “às quais, não importa quão amplamente divergentes possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista do seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder. (TONY BENNETT apud NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1998, 11, grifos do autor)

Nelson; Treichler; Grossberg (1998) apontam as principais categorias da pesquisa em Estudos Culturais na atualidade: gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia (grifo nosso), política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna. Podem-se apontar ainda as tecnologias da informação e comunicação – como tema recorrente nos dias atuais – para integrar as categorias sobre as quais se debruçam os Estudos Culturais.

Vale salientar que os temas de interesse dos Estudos Culturais são perpassados por questões de poder e dominação cultural. Giroux (1998, p.86) afirma que os Estudos Culturais “estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder”. Veiga Neto (2000) diz que são um campo heterogêneo e que as práticas culturais estão diretamente relacionadas com questões de poder: “a cultura está imbricada indissoluvelmente com relações de poder e derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo” (VEIGA NETO, 2000, p. 40). Bogdan (1994, p. 61) diz que “a perspectiva dos Estudos Culturais insiste que todas as relações sociais

são influenciadas por relações de poder [...]". É possível dizer que essas relações entre "cultura" e "poder" são potencializadas na formação da cibercultura, devido às características peculiares das mesmas: flexibilização das informações e diferentes formas de acesso, inclusão, velocidade, fluidez, interatividade, dentre outras.

Do ponto de vista metodológico, Nelson; Treichler; Grossberg (1998) esclarecem que os Estudos Culturais:

> [...] não têm nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma *bricolage*. Isto é, a escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva [...] depende das questões que são feitas, e as questões dependem do seu contexto. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1998, p. 9)

Ainda sobre a metodologia, Veiga Neto (2000, p. 39) complementa dizendo que os Estudos Culturais apresentam duas vertentes: "etnografia" e "análises textuais". Para amparar a pesquisa sobre formação e tecnologias da informação e comunicação, adotar-se-á a perspectiva da "análise textual" – análise documental de conteúdos - que está envolvida com o estudo da "comunicação de massa", entendendo as tecnologias da informação e comunicação como dispositivos para tanto.

Frente ao exposto, é possível observar que os Estudos Culturais - enquanto campo do conhecimento - trata das questões geradas no contexto da pós-modernidade, que se configura como uma grande mudança paradigmática que começou a partir da segunda metade do século XX e tem como seus pensadores mais expressivos Lyotard, Rorty, Baudrillard, Jameson, Hargreaves, Bermane, bem como os brasileiros Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Moreira e Alfredo Veiga-Neto. Esse paradigma rejeita as metanarrativas[36] da modernidade, bem como a visão de racionalidade global e integradora de todos os fenômenos[37].

Doll (2002, p. 77) afirma que a visão intelectual da pós-modernidade se baseia "não na certeza positiva e sim na dúvida pragmática, a dúvida que vem de qualquer decisão que não se baseia em temas metanarrativos, mas na experiência

[36] As metanarrativas, a saber: um sujeito transcendental que estaria desde sempre presente em cada um de nós, à espera de um aperfeiçoamento pela emancipação progressiva da razão, da liberdade e do trabalho; a dialética do espírito; a hermenêutica do sentido; a totalidade; um motor para a história; o aumento da riqueza pelo avanço da ciência e da tecnologia; na parcela cristã, a salvação pela conversão à narrativa do amor mártir. (LYOTARD, 1993, apud VEIGA NETO, 2000, p. 45-46)

[37] Suas características já foram citadas no capítulo 3, seção 3.1 que versa sobre a Universidade e o paradigma da pós-modernidade.

humana e na história local". E mais, afirma ser este um sistema de visão aberta e explica: "os sistemas fechados transmitem e transferem; os sistemas abertos transformam". (DOLL, 2002, p. 74)

Morandi (2002, p. 140) salienta esse caráter de "abertura" da pós-modernidade que "supõe a construção dos saberes e não a descoberta cartesiana de um mundo e de um sujeito já concebidos." É a valorização das identidades defendida nos Estudos Culturais. Ressalta, ainda que esse novo paradigma introduz na educação:

> [...] uma ordem diferente da ordem racional e positiva, uma relação com o saber, de uma razão que se constrói, ao mesmo tempo para o sujeito e para uma 'transcendência' nova [...] o fundamento é a construção: ela não exclui o risco, que se torna o objeto da educação. (MORANDI, 2002, p. 140)

Nesta perspectiva, a opção por esse paradigma para embasar o presente estudo se dá por dois motivos: [1] consonância com a temática da pesquisa; e [2] oposição ao paradigma científico da Modernidade. Como já foi abordada nos capítulos anteriores, e aqui é reafirmada, a utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação torna-se difícil no contexto da escola tradicional, embasada pelo projeto educacional da Modernidade.

A partir dessa conjuntura complexa, toma-se o PPP do curso de Pedagogia – como o documento de referência da pesquisa – através do qual se estabelece o diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e com o referencial teórico adotado. Lembra Luna (1989 p.32) que: "O referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades [...]" e ratifica Minayo (2000, p. 19): "A teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido." Portanto, com base no que foi exposto nos capítulos teóricos, buscam-se os indícios de uma formação docente que contemple a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação e de um currículo multicultural nas faculdades de educação. Para tanto, faz-se necessária a descrição dos caminhos tomados para viabilizar o trabalho, apresentando o método de pesquisa.

É possível determinar que esta investigação é do tipo descritiva, numa abordagem qualitativa. Descritiva porque os dados são observados, classificados,

analisados e interpretados, estabelecendo-se relações entre eles. Para Bogdan (1994, p. 49) “A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio”. E qualitativa porque as informações serão analisadas individualmente e de forma contextualizada.

> Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. Para tanto, o sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido, e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos (técnicas qualitativas) [...](GAMBOA, 2002, p.95)

Bogdan (1994) diz que a investigação qualitativa em educação tem como característica ser, essencialmente, descritiva e os dados recolhidos são expressos em forma de palavras ou imagens, e não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação, os dados contêm transcrições de documentos, entre eles registros oficiais, buscando-se analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível a forma em que estes foram registrados ou transcritos. Afirma ainda que a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados. Ressalta que os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa.

> A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo [...] nada escapa a avaliação. (BOGDAN, 1994, p. 49, sic)

Ao que Minayo (2000) confirma ao anunciar:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2000, p. 21 e 22)

Devido a esse caráter de especificidade da pesquisa qualitativa, pretende-se responder às questões levantadas na problematização, analisando detalhadamente o PPP do curso de Pedagogia. Para isso, elege-se como o instrumento de investigação a análise documental de conteúdo. É possível observar que a compreensão dos dados requer o acesso aos diversos documentos oficiais (LDB 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; PROINFO/SEED/MEC; Livro Verde e Livro Branco do MCT) e, mais

especificamente, ao documento institucional PPP (com composição curricular de curso, ementa de disciplina etc), no intuito de se obter o suporte necessário para uma visão aprofundada do fenômeno.

A análise documental requer atenção especial sobre a recolha e o tratamento dos dados a serem analisados. Laville; Dionne (1999, p. 168) explicam:

> [...] a coleta de informação resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que pareçam pertinentes. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 168)

Essa seleção de “informações pertinentes” implica na necessidade de se determinar as categorias de análise que, nesta pesquisa, são: *perfil docente*, *composição curricular* e *ementas* relacionando-as às categorias teóricas *cultura, currículo* e *formação docente.* Sobre essa relação das categorias de análise com as categorias teóricas, Richardson (1999) comenta:

> [...] os problemas que suscitam análise qualitativa exigem do pesquisador trato especial na condução das observações e habilidades quanto ao uso ou criação de categorias, pois, mesmo que se obtenha um conjunto de observações bastante amplo e não se tomem como referencial certas categorias, é quase certo que sejam encontradas dificuldades quando da análise ordenada das informações [chamando a atenção para o fato de] o pesquisador enfrenta a necessidade de estabelecer categorias adequadas e confrontar a teoria com os fatos [e explica] elaboram-se as categorias com base na teoria, em seguida revisam-se estas categorias à luz dos dados, volta-se à teoria para análise da sua adequação com a teoria, confrontada novamente com os dados. (RICHARDSON, 1999, p. 83 e 240)

Mediante o exposto, assume-se como pressuposto da investigação que o PPP e, mais especificamente, as ementas das disciplinas devem partir do fato de que as tecnologias da informação e comunicação e a educação estão intimamente vinculadas à leitura crítica da sociedade do conhecimento e à visão do computador como um elemento a mais para a construção de uma aprendizagem significativa, contextualizada, coerente com as novas demandas sociais e com as orientações das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2006). Em oposição a este pressuposto, um outro pode apresentar as tecnologias da informação e comunicação reduzidas a meros instrumentos tecnológicos com um fim em si mesmo. Se for este o caso, as disciplinas de conteúdo “tecnicista” em questão serão apontadas, mas não analisadas, pois fogem ao escopo deste trabalho.

Ao iniciar a coleta das informações, tomou-se como recurso tecnológico o correio eletrônico, através do qual os dados foram solicitados aos coordenadores do

curso de Pedagogia das universidades públicas federais. O contato se deu por meio de cartas-convite individual e nominal (Apêndices A e B) em duas solicitações para cooperação, visando recolher os dados necessários à pesquisa, delimitando o primeiro prazo em 10 de abril de 2007 e o segundo, em 30 de abril de 2007. O levantamento do nome dos coordenadores do curso de Pedagogia, seu endereço eletrônico (pessoal e institucional) e o número do telefone dos Centros de Educação foi realizado entre os dias 25/02 e 03/03 de 2007 nos *sites* das universidades federais e complementado com informações buscadas na internet nos *sites* do CNPq (*curriculum lattes*); Portal do MEC; Portal do INEP e buscador Google (Apêndice C).

Vale salientar que a comunicação foi toda feita via internet, por meio de correio eletrônico. Nos últimos anos, no Brasil e no mundo, verifica-se um aumento exponencial no uso desse recurso de comunicação. No entanto, no caso da universidade pública brasileira constata-se, pela dificuldade em se conseguir os dados desta pesquisa, que o correio eletrônico, como uma ferramenta de comunicação institucional, não está sendo utilizado corriqueiramente pelos coordenadores de curso, seja por motivos pessoais, técnicos, estruturais, ou qualquer outro. O que a pesquisa revela é que no universo composto por quarenta e uma universidades federais que têm curso de Pedagogia, apenas nove responderam à solicitação, revelando um percentual baixo de adesão e, conseqüentemente, de resposta à pesquisa. Sendo que, dentre estas que responderam, três (UNIFAL, UFS, UFRB) justificaram o porquê de não poderem enviar os documentos solicitados; e seis (UFPA, UFPI, UFPB, UFPE, UFG e UFRGS) atenderam à solicitação, das quais, duas (UFPI e UFG) enviaram os arquivos por e-mail e quatro (UFPA, UFPB, UFPE e UFRGS) indicaram o *site* da universidade com o *link* de acesso à informação. Cabe destacar, que entre estas últimas, uma (UFPE) indicou o *site* do seu Centro de Educação, no qual poderia ser encontrado o PPP, contudo, ao se copiar o documento, detectou-se que as informações necessárias para empreender a análise dos dados não estavam disponibilizadas.

É provável que essa baixa adesão das universidades indique que a cultura digital e a incorporação das tecnologias não estão se desenvolvendo de forma adequada e efetiva. Mais grave é perceber essa ausência justamente nos cursos de formação docente - representado aqui pelos coordenadores -, os quais deveriam estar à frente do processo de sedimentação da cultura digital no ensino superior.

Dessa forma, são considerados os dados apenas das instituições (UFPA, UFPI, UFPB, UFPE, UFG e UFRGS)[38] que se mostraram *infoativas*[39] e enviaram o seu PPP. Considera-se também que essa ausência de respostas é um dado da *info-exclusão* das universidades que não se dispuseram a colaborar com uma pesquisa que se propõe a discutir o tema em pauta.

De posse dos PPP, a investigação é iniciada e se processa em duas etapas. No primeiro momento, analisa-se o PPP como um todo, destacando os pontos do texto referentes às categorias de análise: *perfil docente*, *composição curricular* e *ementas.* Além disso, contextualizam-se os dados, apresentando individualmente o histórico da universidade, o histórico do curso de Pedagogia e os princípios que norteiam o curso. Na etapa seguinte, os dados são analisados, retomando-se as "categorias de análise" apresentadas na seção anterior, para relacioná-las às categorias teóricas: *cultura*, *currículo* e *formação docente,* utilizando para tal, a recorrência de elementos que se desdobram, tanto empírica como teoricamente, no conjunto dos PPP participantes da pesquisa.

Cabe esclarecer que são consideradas para análise, apenas as ementas das disciplinas específicas que se relacionam às tecnologias da informação e comunicação, buscando-se verificar se o seu conteúdo contempla (ou não) uma perspectiva de formação docente para o uso das tecnologias da informação e comunicação coerente com os novos contextos sociais e com um currículo multicultural.

A fim de tornar mais clara a apresentação geral dos dados sobre as disciplinas que se relacionam com as tecnologias, um quadro organiza as informações especificando o nome da universidade; o tipo de documento recebido; o nome da(s) disciplina(s) relacionada(s) às tecnologias da informação e comunicação (divididas em obrigatórias e eletivas). O critério de definição para a seleção das disciplinas que contemplam as tecnologias foi estabelecido pela observância dos termos adotados para nomeá-las (ciência, tecnologia, computadores, comunicação,

---

[38] No Apêndice D, encontram-se as respostas - enviadas por e-mail - dos coordenadores do curso de Pedagogia dessas Universidades.

[39] "Infoativo" foi um termo recorrente nos encontros com a Profª Orientadora Sônia de Almeida Pimenta, o qual designa os sujeitos que estão inseridos na cultura digital ou cibercultura, fazendo uso com freqüência do ambiente virtual; o oposto seria os "não infoativos". Optou-se pela permanência deste neologismo no texto, por expressar com exatidão o sentido do que se pretende dizer, muito embora não haja referências nos *sites* de busca, nem nos dicionários da Língua Portuguesa.

informação, mídia, multimídia, educação à distância, entre outros) e, principalmente, pelo conteúdo apresentado nas suas respectivas ementas.

Universidade	**Documentos recebidos, via *e-mail* ou com indicação do *site* da instituição**	**Nome da(s) disciplina(s) relacionada(s) às Tecnologias da Informação e Comunicação**	
		Disciplinas Obrigatórias	**Disciplinas Eletivas, Optativas ou Tópicos Temáticos**
UFPA	PPP, Grade Curricular e Ementa da disciplina específica	▪ Tecnologias Informáticas e Educação	▪ Tecnologias Informáticas e Comunicacionais na Educação ▪ Educação a Distância (tópicos temáticos)
UFPI	PPP, Grade Curricular e Ementa da disciplina	▪ Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação	▪ Informática e Educação (seminário temático)
UFPB	PPP, Grade Curricular e Ementa da disciplina	▪ Educação e Tecnologia	▪ Recursos Audiovisuais em Educação (optativa)
UFPE	PPP, Grade Curricular e Ementa da disciplina	* * *	▪ Educação e Ciência no Mundo Atual (optativa)
UFG	PPP, Grade Curricular e Ementa da disciplina	▪ Educação, Comunicação e Mídia	* * *
UFRGS	PPP, Grade Curricular e Ementa da disciplina	▪ Mídias, Tecnologias Digitais e Educação	▪ Computador na Educação ▪ Microcomputador na Escola ▪ Mídia e Tecnologias Digitais em Espaços Escolares ▪ Software Livre na Educação

Quadro 1 - Demonstrativo de Participação das Instituições na Pesquisa, com suas Respectivas Disciplinas Relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação.
Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Ao iniciar-se a análise das ementas, é observada a nomenclatura empregada para nomear a disciplina e verificada a sua localização nos núcleos

(obrigatório ou eletivo), dimensões, departamentos e carga horária. Em seguida, a atenção se volta às ementas no sentido de se obter respostas para a questão da formação docente voltada à utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação, em uma perspectiva pós-moderna, na abordagem teórica dos Estudos Culturais e perpassada por uma pedagogia multicultural - em que se valorizam as imagens, os textos e a diversidade - como recursos potenciais para compreensão das diferenças nos diferentes espaços.

No próximo capítulo, serão apresentados os dados da pesquisa, bem como o resultado da análise para a consecução de nossos objetivos.

5 RESULTADOS DA PESQUISA: O Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia das universidades federais e as tecnologias da informação e comunicação

Este capítulo contém os dados da pesquisa e a análise dos mesmos. Para melhor entendimento, ele está dividido em duas seções[40]. A primeira se refere à apresentação das seis universidades federais que colaboram com a pesquisa, enfatizando as informações concernentes às categorias de análise: *perfil docente, composição curricular* e *ementas* presentes no PPP do curso de Pedagogia. A segunda se refere à análise dos dados, portanto, retomam-se as categorias empíricas apresentadas, relacionando-as às categorias teóricas discutidas ao longo do trabalho, ou seja, *cultura, currículo* e *formação docente.*

5.1 Apresentação dos dados das universidades

Para melhor compreensão do objeto em estudo, os dados estão ordenados tomando como referência a localização da universidade por região brasileira, ou seja, UPFA, UFPI, UFPB, UFPE, UFG, UFRGS. Cada universidade é apresentada individualmente, considerando as peculiaridades de cada instituição. A exposição se inicia com um breve histórico da instituição e do curso de Pedagogia, como também a sua concepção de sociedade e educação. Em seguida, são elencados os princípios sobre os quais se constroem a sua ação pedagógica e o seu currículo. Para facilitar a compreensão das informações relevantes à nossa análise, utiliza-se o expediente gráfico negrito para destacar as categorias de análise: **perfil docente**, **composição curricular** e **ementas**[41].

[40] Optou-se por esse modelo de análise do PPP das seis universidades participantes da pesquisa, devido à grande complexidade do tema e às diversas interseções entre as categorias empíricas e teóricas, bem como com os seus elementos constitutivos.

[41] Com o intuito de tornar mais compreensível a análise dos dados, optou-se por substituir as terminologias “currículo”, “grade curricular”, “elementos curriculares”, ou seja, a nomenclatura particular de cada instituição, pela denominação única *composição curricular*. Da mesma forma serão

5.1.1 Universidade Federal do Pará (UFPA)

O curso de Pedagogia da UFPA foi iniciado na década de 1950, pelo Decreto Nº 35456/54 e pela portaria do MEC Nº 771/54, funcionando no campus de Belém. De acordo com o Histórico apresentado no seu PPP, ao longo das décadas, o curso passou por várias regulamentações a fim de se adequar às novas exigências do contexto educacional brasileiro e, em particular, às atuais exigências da realidade amazônica. A versão apresentada nesta análise data de 1999, com uma última alteração em 2005[42], para redesenhar a oferta das Disciplinas e Atividades Curriculares. A Proposta de Reestruturação Curricular do curso de Pedagogia destaca que o PPP é "o resultado de uma construção coletiva e está pautado na concepção de uma sociedade justa, igualitária e feliz e de uma Educação pública, gratuita, laica e com qualidade social" (UFPA, 1999, p.15).

Essa concepção de sociedade adotada pelo curso de Pedagogia da UFPA apresenta-se um tanto quanto utópica, por conceber uma representação de sociedade justa, igualitária e "feliz", em um país permeado por grandes desníveis sociais. Ao mesmo tempo, percebe-se a preocupação em tecer uma crítica a respeito das influências internacionais sobre a universidade e a educação como um todo:

> [...] essa política faz parte do atual projeto educacional imposto para o Brasil pelo capital internacional (via Banco Mundial, BIRD, G-8) e aceito pelo governo brasileiro, que pretende impor uma nova finalidade para a universidade de forma a submetê-la à lógica do mercado, reduzindo-a a mero espaço de treinamento, de transmissão do saber instituído, fragmentado e controlado, afastando a possibilidade de produção de conhecimento novo e submetendo o país a eterna condição de dependência econômica e cultural do primeiro mundo." (UFPA, 1999, p. 14)

Nesta perspectiva, elegem-se como princípios curriculares norteadores do curso, ou seja, orientadores da **composição curricular**: [1] o trabalho pedagógico como eixo da formação; [2] sólida formação teórica; [3] pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social; [4] trabalho partilhado e coletivo; [5]

---

substituídos termos como "competências docentes", "perfil do professor", entre outros, por *perfil docente*.

[42] Conforme informação recebida por e-mail da coordenação do curso, no momento há uma Comissão para fazer as mudanças requeridas pelas novas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação Pedagogia, licenciatura.

trabalho interdisciplinar; [6] articulação teoria-prática; [7] flexibilidade curricular.

O PPP também defende que as instituições formadoras (universidades) devem ser responsáveis pela educação inicial e as instituições empregadoras (escolas) devem se responsabilizar pela formação continuada; que a formação do professor não deve ser descontextualizada, devendo observar os processos sociais, políticos, econômicos que a formação deve ser pautada em pesquisa, não só para buscar conhecimento, mas, sobretudo, como atitude política e uma forma de obter conhecimento para intervenção na realidade.

Para tanto, o documento aponta a docência como elemento fundamental da sua formação, entendendo-se que o trabalho pedagógico deve ser o eixo norteador da formação do pedagogo e deve se dar no interior da universidade, como forma de garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Afirma, ainda, que "no cenário de uma sociedade globalizada, informatizada, é preciso se perguntar sobre o lugar da escola e dos profissionais que nela atuam, tendo em vista a compreensão do projeto histórico no qual ambos estão envolvidos" (UFPA, 1999/2005). E questiona: *Qual, então, o futuro da profissão professor? Que perspectivas estão sendo projetadas para essa profissão no âmbito das políticas públicas? E que perspectivas podemos projetar?* Afirmando que:

> Compor a identidade do pedagogo é definir algo para além de suas competências, o que significa apontar para a figura de um profissional que, ao lado da competência no que tange ao domínio específico de uma determinada disciplina ou área de atuação, compromete-se com uma ação mais ampla na sociedade – a de profissional da educação – como agente importante na construção de uma realidade educacional e social assentada na liberdade, na dignidade e na democracia (econômica, política e social) para todos, como princípios fundamentais da sociedade humana. (UFPA, 1999, p. 10, grifo nosso)

Assim, com o objetivo de formar o pedagogo para o exercício da docência e das diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito formal e não-formal, define o **perfil docente**, destacando os saberes necessários à formação: [1] a criticidade, a criatividade; a consciência política, a ética profissional, o engajamento sócio-político efetivo, a cooperação/solidariedade social, o vínculo interativo entre conhecimento e realidade social concreta; [2] a construção do princípio da gestão democrática na escola; [3] a compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, através de sólida formação teórico-prática na qual destaca a interdisciplinaridade contextualizada no campo educacional; [4] a qualificação para

atuar na educação formal e informal, indo da instituição escola aos diferentes espaços onde o fenômeno educativo se manifesta, atuando como professor/a na escola básica, como gestor/a das ações na escola ou nos sistemas de ensino, seja na esfera administrativa ou pedagógica, como elemento dinamizador de ações educativas, quer na comunidade quer em empresas, instituições não-escolares e organizações não-governamentais.

O currículo do curso se organiza em três núcleos: básico, específico e eletivo. O núcleo "básico" e o "especifico" são obrigatórios e definem a base comum de formação do pedagogo; já o "eletivo" é optativo e define a diversificação da formação, o qual deverá ser desenvolvido através de tópicos temáticos e/ou atividades independentes durante o curso.

Observam-se, entre os tópicos temáticos[43], referências às tecnologias da informação e comunicação em dois momentos: "Tecnologias Informáticas e Comunicacionais na Educação" e "Educação a Distância". As "Tecnologias Informáticas e Comunicacionais na Educação":

> Deverá contemplar os conhecimentos que tenham como ênfase os impactos sociais, culturais e educacionais; decorrentes das novas tecnologias e tecnologias informáticas e comunicacionais da organização do trabalho pedagógico. [...] E as atividades curriculares sugeridas para esse tópico temático são: 1.Novas Tecnologias e Trabalho Docente; 2.Metodologia e Prática de Ensino do Computador; 3.Comunicação Docente e Diversidade Interlocutora; 4.Recursos Áudio-visuais (sic) na Sala de Aula; 5. Atividades Programadas; 6. Atividades Independentes. (UFPA, 1999, p.26 e 31).

E o tópico temático que se refere à "Educação a Distância", ressalta:

> Deverá contemplar conhecimentos voltados para a análise das mudanças no paradigma educacional face às novas tecnologias e das implicações destas na construção de programas de ensino à distância [...] cujas atividades sugeridas são: 1. Fundamentos da Ed. à Distância; 2. Planejamento e Avaliação em Educação à Distância; 3. Multimídia na Ed. à Distância; 4. Educação à Distância e Formação Contínua de Professores; 5. Atividades Programadas; 6. Atividades Independentes.(UFPA, 1999, p.26 e 32).

É também possível detectar a presença da disciplina obrigatória *Tecnologias Informáticas e Educação*, com carga horária de 45 horas-aula, está do 7º semestre

[43] Os "tópicos temáticos" são flexíveis, permitindo que temáticas emergentes ou de interesse dos alunos possam ser incorporadas ao longo da trajetória do curso [...] Fazem parte do Núcleo Eletivo (optativo), o qual tem como objetivo possibilitar ao aluno a construção de um percurso acadêmico próprio, adequar o currículo do curso às diferentes realidades regionais dos *Campi*, atender a perspectivas profissionais não contempladas no núcleo básico e específico, além de estabelecer uma relação mais dinâmica do curso com a realidade social, na perspectiva de um currículo aberto e flexível a novas exigências teórico-práticas e profissionais suscitadas por novas exigências históricas. (UFPA, 1999, p. 24)

do Núcleo Básico localizada na Dimensão[44]: Currículo, Ensino e Avaliação. Sobre essa "Dimensão", verifica-se que prima por:

> [...] privilegiar a problemática do ensino enquanto prática educativa, tomando por base diferentes realidades onde se realiza o trabalho pedagógico em suas modalidades formal e não formal. Para isso, voltar-se-á para conteúdos que possibilitem ao docente a aquisição de saberes que norteiam o fazer pedagógico. Entre esses saberes dar-se-á ênfase às práticas docentes e às relações teoria-prática, conteúdo-forma, ensino-aprendizagem, novas tecnologias educacionais e interação professor-aluno sob diferentes perspectivas (UFPA, 1999, p. 25, grifo nosso)

A **ementa** da disciplina *Tecnologias Informáticas e Educação* não será analisada por dois motivos, não consta no documento de PPP e não houve retorno por parte da coordenação do curso, em resposta aos três e-mails encaminhados, solicitando a mesma.

5.1.2 Universidade Federal do Piauí (UFPI)

O curso de Pedagogia foi criado em 1973, como licenciatura curta, e após algumas transformações em 1974, para no ano seguinte ser autorizado o seu funcionamento como licenciatura plena através do Ato da Reitoria nº 237/75. Ao longo de sua existência, o curso passou por duas reformulações e vários ajustes curriculares, culminando com a Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI, conforme Parecer nº 28/2001 e Resoluções nº 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação. De acordo com o documento, as mudanças propostas buscam superar as limitações do currículo até em tão em vigor, propondo a "formação de um pedagogo apto a lidar com a transformação do conhecimento e das práticas educativas no contexto atual" (UFPI, 2002, p. 7).

Essa reformulação elege como área de formação a Docência e a Gestão Pedagógica, capacitando o pedagogo a atuar no Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Formação pedagógica do profissional docente e Gestão Educacional para atuar em instituições escolares e não-escolares.

---

[44] A Proposta de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA, além de ser composto por três núcleos tal qual indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, também apresenta diferentes "dimensões", a saber: Currículo, Ensino e Avaliação [...], estando as tecnologias da informação e comunicação inseridas nesta dimensão.

> [...] o trabalho do Pedagogo tem a docência como a base de sua formação, mas não se limita à ação docente, nem ao ambiente escolar, pois mostra-se relevante e necessário, em qualquer contexto, onde haja espaço para o desenvolvimento de ações educativas. (UFPI, 2002, p. 10 e 11, grifo nosso)

Em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o PPP estabelece que, além dos espaços escolares (institucionalizados), a ação educativa deve contemplar os *espaços não-escolares*. É possível deduzir que, nos novos contextos, o ciberespaço se inclui nos espaços *não-escolares* [e também nos escolares].

Os princípios que constituem os pressupostos teórico-metodológicos do curso são: [1] fundamentação epistemológica da Pedagogia como ciência; [2] concentração das matérias curriculares em conteúdos da Pedagogia; [3] sólida formação teórica no campo da Pedagogia; [4] relação orgânica entre teoria e prática; [5] interdisciplinaridade; [6] especificidade como curso de formação de profissionais da educação; [7] política de interdepartamentalização; [8] vinculação com a escola básica, prioritariamente com a escola pública; [9] flexibilidade curricular.

Partindo destes princípios e para dar conta de formar “um profissional empenhado na transformação da realidade educacional” (UFPI, 2002, p. 10), apresenta as “competências” que devem compor o **perfil docente**: [1] comprometimento com os valores inspiradores de uma sociedade democrática; [2] compreensão do papel social da escola; [3] domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; [4] domínio do conhecimento pedagógico [5] conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; [6] gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Com relação ao currículo, o curso de Pedagogia da UFPI organiza-se a partir das seguintes diretrizes: [1] a docência é a base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à prática do trabalho pedagógico; [2] o trabalho pedagógico é o foco formativo do profissional da educação; [3] o curso de formação básica do profissional da educação deve proporcionar sólida formação teórica em todas as atividades curriculares.

Partindo dessas premissas, o *processo de formação* no curso de Pedagogia da UFPI deverá: [1] permitir o contato dos alunos com a realidade do campo de trabalho desde o segundo período curricular; [2] propiciar ampla formação cultural;

[3] incorporar a pesquisa como princípio educativo; [4] desenvolver o compromisso social da docência; [5] proporcionar a reflexão crítica sobre a formação do professor.

Segundo o que está posto no PPP, a **composição curricular** é avaliada coletivamente, continuamente, é "um processo participativo em que todo o grupo envolvido julga a prática pedagógica no curso em seus diferentes níveis e busca, criticamente, alternativas para superação de problemas identificados". (UFPI, 2002, p. 49). É possível dizer ainda que de acordo com seu fundamento básico – "o paradigma teórico-prático" – o curso está estruturado de modo a propiciar:

> [...] a análise crítica dos aspectos contraditórios do contexto sócio-econômico-cultural e das políticas educacionais, tendo em vista a disseminação do saber e a produção de novos conhecimentos no campo da Pedagogia. (UFPI, 2002, p. 12)

Assim, a nova estrutura curricular definiu-se a partir do "bloco curricular" que exige a obrigatoriedade de matrícula em todas as disciplinas do período letivo no bloco, definidas na organização curricular do curso. Esse modelo visa a garantir a interdisciplinaridade e a facilitar a articulação de um bloco para o outro e entre as disciplinas do mesmo bloco, apresentando as seguintes características:

> a) permite a constituição de turmas com número regular de alunos; b) propicia a regularização do fluxo curricular dos alunos, levando-os a concluir o curso em tempo hábil; c) facilita o acompanhamento pedagógico do currículo e o planejamento da oferta de disciplinas a cada período letivo; d) recupera politicamente o significado de turma, pois um grupo de alunos que inicia o curso, juntos, tem a garantia de realizá-lo e concluí-lo no mesmo grupo, possibilitando a criação de laços afetivos e políticos, benéficos para a consolidação da cidadania. (UFPI, 2002, p. 21)

No que se refere à presença das tecnologias da informação e comunicação enquanto disciplina, o PPP do curso de Pedagogia da UFPI apresenta a disciplina obrigatória[45] *Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação*, com carga horária de 60 horas-aula, a qual integra o III Bloco (3º período) e faz parte do departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - cuja **ementa** aponta para os seguintes temas:

> Questões epistemológicas e educativo-pedagógicas das NTIC Secretaria de Educação à Distância. Artigo 86 da LDB 9394/96. Educação à Distância (Dec. 2494/98): Conceitos, oferecimento de cursos, processo de autorização, padrões de qualidade, certificação. (UFPI, 2002, p. 46)

[45] As disciplinas obrigatórias destinam-se a propiciar ao aluno uma formação teórica sólida e consistente nos conteúdos da Pedagogia e das ciências afins, bem como nos conteúdos de caráter instrumental da prática pedagógica e constituem a parte substancial do curso.

Como é possível perceber, a **ementa** propõe o estudo das tecnologias da informação e comunicação contemplando a Educação a Distância. Essa disciplina vem substituir a disciplina obrigatória *Recursos Audiovisuais,* a qual estava presente no currículo anterior. Além dessa disciplina, "Informática e Educação" aparecem como proposta de estudo nos Seminários Temáticos, os quais devem abordar temas clássicos e "emergentes" a serem discutidos e aprofundados.

Por fim, cabe destacar que o PPP (UFPI, 2002) declara haver um laboratório de informática com vistas a garantir, ao futuro pedagogo, a articulação entre as novas tecnologias da comunicação e informação e o campo da educação, conhecimentos estes necessários à sua atuação profissional e mais especificamente ao domínio das novas tecnologias aplicadas ao processo educacional.

5.1.3 Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Essa Universidade iniciou suas atividades em 1955, sendo federalizada pela Lei Nº 3.835 de 13 de dezembro de 1960. O Curso de graduação em Pedagogia, pertencente ao Centro de Educação, em funcionamento no Campus I da UFPB foi criado pela Lei Estadual Nº 341 de 01.09.49, autorizado pelo Decreto Nº 30.909 de 27.05.52 e reconhecido pelo Decreto Presidencial Nº 38.146 de 25.10.55, vinculado inicialmente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que em 1969 passou a ser denominada Faculdade de Educação. Após sua extinção, em 1976, passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e, desvinculando deste centro em abril de 1979, para se tornar o Centro de Educação (CE), cuja missão é desenvolver:

> [...] trabalhos de pesquisa, ensino e extensão, em todos os níveis e modalidades, visando à formação do educador reflexivo, crítico e ativo para atuar como agente transformador, possibilitando a educação inicial e continuada, para atender as demandas advindas da comunidade acadêmica e da sociedade. (UFPB, 2006, p. 3)

Segundo o texto do PPP, a reformulação mais recente foi fruto de uma construção coletiva, passível de avaliação contínua pela sua dinamicidade, tendo adotado como base legal os documentos: LDB 9394/96, Resolução 34/2004

CONSEPE/UFPB e Resolução CNE N.º 1, de 15 de maio de 2006 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Com essa atualização, tencionou-se acompanhar:

> [...] as mudanças que norteiam os princípios teóricos e metodológicos da prática educativa e da reflexão sobre a formação e o fazer do pedagogo, considerando o seu compromisso social, sem perder de vista a conjuntura contemporânea. (UFPB, 2006, p. 2)

Entende "a produção pedagógica como prática dos homens, em que o conteúdo pedagógico é determinado pelo conteúdo social e vice-versa" (UFPB, 2006, p. 9). Nessa perspectiva, elege como princípios: [1] Princípio sócio-histórico do conhecimento; [2] Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social; [3] Princípio da compreensão das diferenças; [4] Princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo; [5] Princípio da compreensão da práxis.

Para atender a essa visão de educador, a UFPB apresenta o **perfil docente** o qual se encontra *ipsi literis* nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006), a saber: [1] atuar com ética e compromisso; [2] compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos; [3] fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental; [4] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares; [5] reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos; [6] aplicar aos modos de ensinar diferentes linguagens: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar; [7] relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, <u>demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas</u> [grifo nosso]; [8] promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; [9] identificar problemas sócio-culturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas; [10] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [11] desenvolver trabalho em equipe estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; [12] participar da gestão das instituições em que atuem enquanto

estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; [13] participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; [14] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sócio-cultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares [...]; [15] utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; [16] estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais [...]

Quanto à concepção de currículo adotado pelo Centro de Educação, visa à interação do educando com as diversas áreas do saber pedagógico, ou seja:

> [1] a Pesquisa, como forma de articular e aprofundar temas de interesse, revisitando teoria e prática, como fontes de produção de novos conhecimentos; [2] o Ensino, com base nas teorias e procedimentos didático-metodológicos, e [3] a Extensão, permitindo aos alunos o contato com as iniciativas educacionais presentes na e fora da comunidade universitária, como suportes básicos para a elaboração e produção de trabalhos científicos. Essas áreas, em conjunto, objetivam a formação do saber construído, baseado em critérios de cientificidade, que permitam a atuação do pedagogo junto ao mundo do trabalho de forma crítica e consciente, construindo sua cidadania profissional. (UFPB, 2006, p. 2)

A **composição curricular** parte do princípio que a dinâmica do curso de Pedagogia se constituirá da formação docente enriquecida por atividades integradoras, privilegiando, portanto, conteúdos que favoreçam a compreensão do contexto histórico e sócio-cultural; necessários à reflexão crítica sobre a educação e a sociedade e apresenta como eixos básicos:

> [...] a relação teoria e prática na integração do saber e do fazer, em que a pesquisa e a prática pedagógica se constituem elementos condutores e integradores de outros componentes curriculares. Visando assegurar a intencionalidade do trabalho pedagógico, a interdisciplinaridade e a flexibilidade, a estrutura curricular privilegia “o fazer e o pensar” cotidiano, através das atividades integradoras e das práticas pedagógicas desenvolvidas. O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão o conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (UFPB, 2006, p. 12)

Desse modo, buscam-se indícios efetivos de que o tema das tecnologias da informação e comunicação está presente no curso de Pedagogia da UFPB, partindo das ementas das disciplinas. Assim, foi possível identificar duas disciplinas: a primeira faz parte dos *Componentes Complementares Obrigatórios* e é nomeada *Educação e Tecnologia*, tem carga horária de 60 horas-aula e está localizada no 3º

semestre (diurno) e no 4º semestre (noturno), nas respectivas grades curriculares. A **ementa** revela:

> Estudo dos processos pedagógicos da mídia e das tecnologias digitais e suas implicações/relações no que diz respeito ao ensino e aprendizagem escolar, bem como das dinâmicas das transformações na escola e na educação em geral. Discussão das práticas de educação e de comunicação como responsáveis, articuladoras entre espaços virtuais e ambientes geográficos atuais (cidades, comunidades, culturas locais) de vida humana (UFPB, 2006, p. 23)

A segunda disciplina integra os *Componentes Complementares Optativos* e é denominada *Recursos Audiovisuais em Educação*, com carga-horária de 60 horas-aula, cuja ementa aponta:

> Utilização de técnicas e recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem. Fundamentação teórica acerca da dinâmica da comunicação e aspectos técnicos dos recursos a serem utilizados. Elaboração e demonstração de utilização do material audiovisual. (UFPB, 2006, p. 25)

Por revelar em sua ementa indicativos de estudo eminentemente de cunho tecnicista, essa disciplina não será considerada para análise.

5.1.4 Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

O Centro de Educação (CE) - originário da Faculdade de Educação - foi criado em 1975. As pesquisas desenvolvidas no Centro concentram-se em História da Educação, Políticas Educacionais, Práticas Pedagógicas e Didática de Conteúdos Específicos, sendo esta última a que engloba as novas tecnologias na educação.

De acordo com o PPP vigente[46], o Centro de Educação da UFPE propõe-se a formar um profissional da educação com **perfil docente** para:

> [...] atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não escolares. Visa, ainda, a prepará-lo para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e de diversas áreas emergentes da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. O campo de atuação docente desse profissional envolve as seguintes áreas: educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental, as disciplinas de formação pedagógica do nível médio,

[46] É pertinente esclarecer que o PPP copiado do *site* do Centro de Educação encontra-se desatualizado e incompleto, dificultando enormemente a apresentação e a análise dos dados. Vários e-mails foram enviados à coordenação, sem se obter uma resposta efetiva que atendesse às solicitações.

> Educação Especial, de Jovens e Adultos, bem como outras modalidades de ensino. (UFPE, s/d, grifo nosso)

O tema das tecnologias da informação e comunicação é representado pela disciplina *Educação e Ciência no Mundo Atual*, cuja carga horária é de 60 horas-aula, pertence ao departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e é indicada em caráter eletivo nos ciclos de “Específicas para Supervisão Escolar” e de “Específicas para Orientação Educacional”. A sua **ementa** indica os seguintes temas a serem estudados:

> A Ciência, Tecnologia e sociedade. Tecnologia e Educação na sociedade contemporânea. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Educação presencial e a distância: suas implicações pedagógicas, sócio-culturais, políticas e éticas Os novos papéis dos docentes e dos discentes frente às TICs (sic). Educação a distância enquanto modalidade de ensino.

5.1.5 A Universidade Federal de Goiás (UFG)

Foi criada em 14 de dezembro de 1960 como uma instituição federal de ensino e pesquisa de nível superior, vinculada ao Ministério da Educação. Na atualidade, adota como objetivos principais: a formação de profissionais altamente qualificados nas várias áreas do conhecimento; a pesquisa nos diversos campos acadêmicos; a implementação de programas e projetos de atuação na realidade regional e nacional; e a criação, promoção e difusão de inovações tecnológicas e de programas artísticos e culturais.

A Faculdade de Educação (FE) originou-se da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Foi criada em 1962 com o objetivo de sanar a carência de professores licenciados em Goiás. Segundo a apresentação do seu histórico, hoje a FE mantém a formação de professores, tendo, porém, ampliado significativamente sua produção acadêmica e a discussão política nos vários espaços educativos. Em 1983 optou pela “docência como identidade do curso de Pedagogia” precisando atualizar o currículo, o que foi feito na reformulação curricular implantada em 1984.

Hoje, é possível verificar que a FE/UFG busca estabelecer uma relação dialética entre o processo de formação e o âmbito das relações sociais em geral, dada a estreita vinculação Universidade, Faculdade de Educação e

comunidade/sociedade, para tanto apresenta como princípios norteadores na formação do pedagogo (UFG, 2007, p. 11), a saber: [1] processo educativo como parte integrante da realidade sócio-histórico-cultural; [2] trabalho docente como eixo da formação do pedagogo em contextos escolares e não-escolares; [3] formação teórica sólida que permita compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura; [4] unidade entre teoria e prática; [5] indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; [6] pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, visando à inserção crítica dos licenciados na esfera da compreensão e produção do saber; [7] autonomia dos trabalhos docentes e discentes; [8] interdisciplinaridade na organização curricular.

Diante dos princípios elencados, é possível apresentar “a docência como base da formação do pedagogo [...] a FE defende a dignidade e a autonomia do trabalho docente, rompe com o ensino tecnicista e com a formação do pedagogo especialista” (UFG, 2007, p. 5).

A partir desta concepção de formação, estabelece o **perfil docente** como:

> [...] processo de inserção crítica dos licenciandos no universo da cultura, do pensamento, da crítica, da autonomia, da liberdade, da justiça, da democracia e da solidariedade. Em vez da acumulação de conhecimentos, de informações e de novidades nas várias áreas do saber, do aprender a fazer e do aprender a aprender, o que se busca é a formação crítica, rigorosa e radical, o aprendizado do trabalho com os conceitos e as articulações da teoria e da prática indispensáveis à verdadeira autonomia e à criação em todas as dimensões da existência e da educação, inclusive no plano da escola, do ensino. (UFG, 2007, p. 11)

Quanto à **composição curricular**, organiza-se em torno de oito componentes curriculares que serão distribuídos no *núcleo de estudos básicos*, no *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* e no *núcleo de estudos integradores*, a saber: [1] reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola; [2] formação didático-pedagógica para a docência; [3] trabalho docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; [4] organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar; [5] aprofundamento de estudos nas áreas de formação do pedagogo; [6] estágio supervisionado nas áreas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; [7] atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais; [8] estudo/núcleo livre. O Núcleo Livre da FE/UFG constitui o momento de flexibilização curricular.

Observa-se que as tecnologias da informação e comunicação são contempladas no componente curricular *Trabalho docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental,* a saber*:*

> Estudo da especificidade da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos, englobando saúde, sexualidade, nutrição, corpo, movimento, processos de socialização, relação entre espaço e tempo, valores e hábitos para convivência democrática, fundamentos e metodologia do ensino da linguagem, da matemática, das ciências naturais e do meio ambiente, das ciências humanas, das artes, das tecnologias de informação e comunicação (UFG, 2007, p. 16, grifo nosso)

Da mesma forma, as tecnologias da informação e comunicação estão contempladas na disciplina obrigatória *Educação, Comunicação e Mídias*, com carga horária de 72 horas-aula, ministrada no 8º período do curso no *Núcleo Específico*[47]. Sua **ementa** apresenta os seguintes conteúdos:

> Educação e comunicação como práticas culturais Mídias como expressão simbólica das diferenças culturais. A tecnologia como cultura e potencializadora da produção cultural. Consumo e ética. Processos educativos mediados por tecnologias; tecnologias e suas implicações na educação, gestão da comunicação e das mídias no ambiente escolar (UFG, 2007)

5.1.6 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

As atividades da UFRGS tiveram início em 1895 com a escola de Farmácia e Química. Em 28 de novembro de 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre e em dezembro de 1950, a Universidade foi federalizada, passando à esfera administrativa da União[48].

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura da Faculdade de Educação – FACED/UFRGS foi reformulado em 2006, através da Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – COMGRAD, para atender às

---

[47] Esse núcleo Específico corresponde ao núcleo de *Aprofundamento e Diversificação de Estudos* "voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico (...) atendendo a demandas sociais que oportunizará a investigação sobre processos educativos e gestoriais (...) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem (...) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras" (UFG, 2007, p. 15)

[48] Cabe esclarecer que o PPP do curso não traz o histórico da Faculdade de Educação, portanto o mesmo não será apresentado.

exigências legais de reformulação do currículo das licenciaturas, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Enfatiza que sua motivação para reformulação curricular vem da década de 1980, quando se passou a entender o curso de pedagogia como um curso de formação profissional que são, simultaneamente, docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal. Informam ainda que desde aquela época os alunos egressos vêm assumindo não somente postos de docência, mas também a prática de coordenação pedagógica e gestão de instituições educacionais, graças a uma formação que enfatiza uma aprofundada e competente reflexão sobre a prática.

O PPP (UFRGS, 2006) fundamenta-se no princípio de que o saber pedagógico e os processos de ensino e de aprendizagem derivam de interações de sujeitos em contextos em permanente transformação, mas sempre inseridos em tempos e espaços sociais historicamente construídos, justificando assim que as alterações no curso de Pedagogia se devem a: [1] consolidação internacional do entendimento da crucial importância da área de Educação Infantil e a conseqüente necessidade de qualificar ainda mais a formação dos profissionais que se dedicarão a trabalhar com crianças pequenas; [2] as políticas públicas que vêm apontando para a necessidade de ampliação do ensino fundamental no sentido de que crianças passem a ser atendidas mais cedo por instituições escolares [...] (UFRGS, 2006, p. 2). Considerando essas informações, a concepção do perfil docente é assim anunciada:

> O/a pedagogo/a é um/a profissional que domina saberes e que em sua prática reflete, transforma e apresenta novas configurações a esses saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua prática no cotidiano de seu trabalho. Essa tríade - <u>domínio de saberes, reflexão-transformação de saberes e atuação ética</u> – é inseparável nos processos de formação desse profissional, seja na dimensão do docente, do pesquisador ou do gestor educacional. (UFRGS, 2006, p. 2, grifo nosso)

Ainda considerando o **perfil docente**, elenca os saberes necessários à formação: [1] investigar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, a partir de uma atuação pedagógica desafiadora e problematizadora; [2] organizar a ação educativa de forma a contemplar a diversidade das crianças e jovens e adultos, e, ainda, instrumentalizá-las para a inclusão no ambiente escolar e nos contextos sócio-históricos e culturais; em que

vivem; [3] assumir uma posição docente de forma participante, cooperativa e crítica; [4] elaborar propostas pedagógicas coerentes com os princípios das teorias educacionais contemporâneas; [5] atuar na gestão educacional, especialmente, no planejamento, na administração, na coordenação, na promoção, no acompanhamento, na inspeção, na supervisão, na orientação educacional e na avaliação de processos educativos na educação básica e em contextos educativos não-escolares; [6] investigar processos educativos que ocorrem em distintas situações institucionais escolares com a finalidade de planejar, executar, coordenar e avaliar projetos de formação escolar e/ou de educação continuada.

Os princípios da base curricular do curso são: [1] pluralidade de perspectivas teóricas presentes no campo da Educação, das Ciências Sociais, da Filosofia e da Psicologia; [2] ênfases na preparação de docentes que se percebam e atuem como pesquisadores/as e intelectuais da Educação; [3] presença marcante das questões da inclusão e da diversidade na forma de disciplinas e como temáticas que atravessarão as múltiplas disciplinas; [4] respeito às necessidades das crianças, com atenção à ludicidade; [5] os semestres serão organizados em torno eixos temáticos articuladores dos conteúdos das disciplinas; [6] o seminário, por semestre, com seu respectivo tema, vai proporcionar aos alunos/as inserção nos espaços escolares e não-escolares desde o início do curso; [7] o curso será oferecido em um único turno, respeitando às necessidades dos/as alunos/as trabalhadores/as.

A **composição curricular** obedece às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), no que dispõe de um Núcleo de Estudos Básico, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos voltados às áreas de atuação profissional e um Núcleo de Estudos Integradores. Assim sendo, a COMGRAD empenhou-se em construir um currículo que:

> [...] se articula no que diz respeito à sua verticalidade (as disciplinas de cada etapa seguem princípios e características do eixo) e horizontalmente, ou seja, os núcleos básico, de aprofundamento/ diversificação de estudos e o de estudos integradores estão presentes em todas as etapas, instrumentalizando os/as alunos/as para, conforme aponta o artigo 2° das Diretrizes Nacionais, a realização de estudos teórico-práticos investigativos e reflexivos bem como para o exercício da docência e dos processos de gestão em suas várias modalidades. (UFRGS, 2006, p. 5)

As tecnologias da informação e comunicação estão presentes no Núcleo Básico, contempladas pela disciplina *Mídia, Tecnologias Digitais e Educação*, obrigatória, com carga horária de 45 horas-aula, localizada no Eixo 1 - Educação e

Sociedade. Sua **ementa** apresenta os seguintes conteúdos:

> Relações entre ciência, técnica e cultura. Pedagogias dos meios de comunicação e informação. Tecnologias digitais e educação: articulações epistemológicas, metodológicas e técnicas. Estudo das linguagens dos diferentes produtos da mídia e dos artefatos digitais, no âmbito das práticas escolares. Avaliação e aplicação das diversas tecnologias na educação. (UFRGS, 2006)

Além da disciplina obrigatória supracitada, há mais quatro disciplinas eletivas[49] que se relacionam às tecnologias da informação e comunicação: [1] Computador na Educação (disciplina eletiva – 45h/a); [2] Microcomputador na Escola (disciplina eletiva – 45h/a); [3] Mídia e Tecnologias Digitais em Espaços Escolares (disciplina eletiva – 30h/a); [4] Software Livre na Educação (disciplina eletiva), as quais serão analisadas na seção seguinte.

5.2 Análise dos dados a partir das categorias empíricas

A fim de que as informações contribuam para a compreensão do fenômeno em estudo, ou seja, para facilitar a análise de como está se dando a formação inicial do profissional da educação para a utilização das tecnologias da informação e comunicação na sua prática pedagógica, com vistas a participar ativamente do novo cenário educacional e da sociedade do conhecimento; sem, no entanto, perder de vista os valores humanistas e culturais observando "a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira" (BRASIL, 2006, p. 3) - optou-se por retomar as categorias de análise (ou empíricas): **perfil docente, composição curricular** e **ementa** e analisá-las com base nas categorias teóricas assim organizadas[50]: *cultura* (multiculturalismo; cibercultura)*, currículo* (currículo multicultural, construção de sentidos e contextualização; relevância social dos conteúdos e dispositivo de poder; construção do conhecimento pela pesquisa; interdisciplinaridade, integração e flexibilidade); e *formação docente* (sólida formação

[49] As disciplinas eletivas oferecem tópicos especiais de estudo para atender a interesses dos estudantes e às diferentes demandas sociais, articulando sua formação a aspectos inovadores do mundo contemporâneo. (UFRGS, 2006, p. 4)

[50] Cabe esclarecer que são analisados aqui apenas os elementos mais expressivos abordados nos capítulos teóricos, os quais estão agregados em blocos para melhor compreensão e clareza da análise, já que o cruzamento de informações é inevitável, revelando um grande hipertexto.

inicial, permanente e polivalente; ser um pesquisador com abertura à inovação/flexibilidade; trabalhar coletivamente[51]; abertura ao diálogo/comunicação, buscando atender à visão multicultural; criticidade e prática reflexiva; proficiência no uso das tecnologias da informação e comunicação). Assim, buscam-se os elementos indiciais nos trechos do PPP do curso de Pedagogia das universidades que integram esta pesquisa. Para melhor entendimento do caminho seguido para a análise das informações, apresenta-se a figura abaixo:

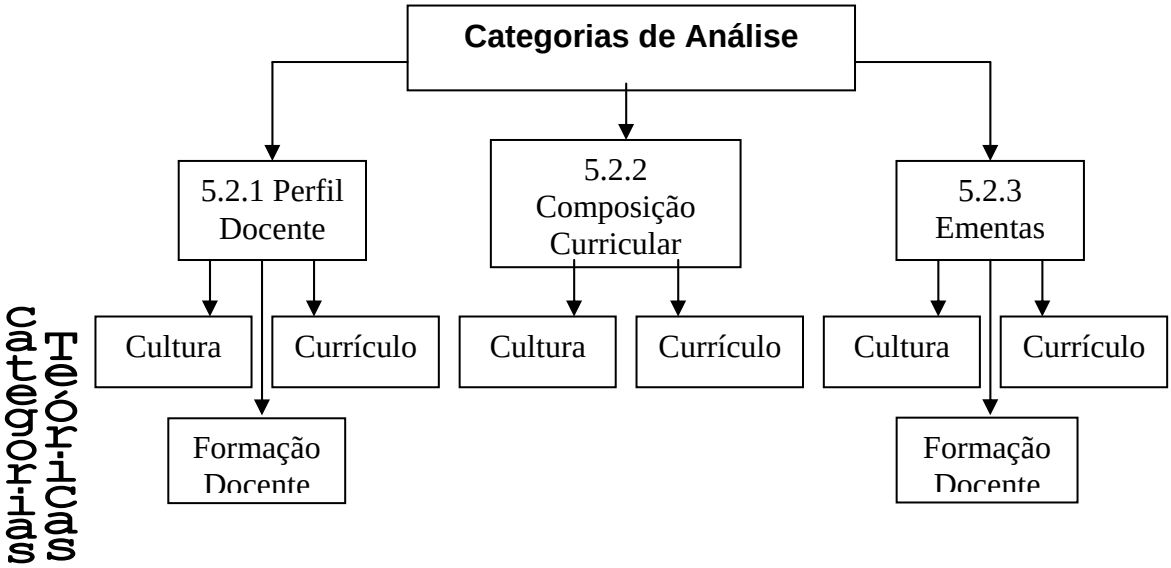

Figura 1: Esquema demonstrativo da relação entre as categorias de análise e as categorias teóricas.
Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

5.2.1 Perfil docente

O **perfil docente** em debate na atualidade discute a questão da formação do profissional da educação para atender às novas demandas sociais. Almeida (2005) declara que propiciar às pessoas a fluência tecnológica significa utilizar criticamente a tecnologia de informação e comunicação com os objetivos de alavancar a aprendizagem significativa, autônoma e contínua, bem como enfatiza a necessidade de se mobilizar o exercício da cidadania, oportunizando a produção de

[51] Ou seja, adotar os princípios do trabalho colaborativo e da mediação pedagógica.

conhecimentos necessários à melhoria das condições de vida das pessoas. Considerando esta idéia, busca-se compreender a categoria empírica de análise **perfil docente,** apresentado no PPP das universidades participantes da pesquisa, relacionando-as às categorias teóricas: *cultura*, *currículo* e *formação docente* (e aos seus desdobramentos) aqui descritos da seguinte forma:

a) **CULTURA e seus indícios**: - Multiculturalismo: "[atribuir] significados em diferentes contextos" (UFPI); "reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos" (UFPB); "identificar problemas sócio-culturais e educacionais" (UFPB); "demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras" (UFPB); "processo de inserção crítica dos licenciandos no universo da cultura" (UFG); "organizar a ação educativa de forma a contemplar a diversidade das crianças e jovens e adultos [...]"(UFRGS). - Cibercultura: "a qualificação para atuar na educação formal e informal [ciberespaço inclusive]" (UFPA); "trabalhar em espaços escolares e não-escolares" (UFPB); "postura investigativa, integrativa e propositiva em face de *realidades complexas*" (UFPB); "[atuação] nas áreas emergentes da educação" (UFPE); "[...] inclusão no ambiente escolar e nos contextos sócio-históricos e culturais".

b) **CURRÍCULO e seus indícios:** - Currículo multicultural, construção de sentidos e contextualização: "propiciar ampla formação cultural" (UFPI); "processo de inserção crítica dos licenciandos no universo da cultura" (UFG); "inclusão no ambiente escolar e nos contextos sócio-históricos e culturais (UFRGS); "[interdisciplinaridade] devidamente contextualizada" (UFPA); - Relevância social dos conteúdos e dispositivo de poder: "o vínculo interativo entre conhecimento e realidade social concreta" (UFPA); "compreensão do papel social da escola" (UFPI); "desenvolver o compromisso social da docência" (UFPI); "elaborar propostas pedagógicas coerentes com os princípios das teorias educacionais contemporâneas" (UFRGS); "a consciência política, a ética profissional, o engajamento sócio-político efetivo, a cooperação/solidariedade social, o vínculo interativo entre conhecimento e

realidade social concreta" (UFPA); "atuação pedagógica desafiadora e problematizadora" (UFRGS). - Construção do conhecimento pela pesquisa: "incorporar a pesquisa como princípio educativo" (UFPI); realizar pesquisas (UFPB); - Interdisciplinaridade, integração e flexibilidade: "destacando a interdisciplinaridade" (UFPA); "[...] sua articulação interdisciplinar (UFPI); "aplicar modos de ensinar diferentes linguagens [...] de forma interdisciplinar" (UFPB); "diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento" (UFPB); "elaborar propostas pedagógicas coerentes com os princípios das teorias educacionais contemporâneas" (UFRGS); atuar na gestão educacional [...] na educação básica e em contextos educativos não-escolares (UFRGS); "[conteúdos a serem socializados] de seus significados em diferentes contextos" (UFPI); "permitir o contato dos alunos com a realidade do campo de trabalho" (UFPI); "atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não escolares" (UFPE).

c) **FORMAÇÃO DOCENTE, agregando os elementos**: - Sólida formação inicial, permanente e polivalente: "a compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, através de sólida formação teórico-prática" (UFPA); "domínio dos conteúdos a serem socializados" (UFPI); "domínio do conhecimento pedagógico" (UFPI); "formação crítica, rigorosa e radical, o aprendizado do trabalho com os conceitos e as articulações da teoria e da prática" (UFG); "conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica" (UFPI); "gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional" (UFPI); "elemento dinamizador de ações educativas" (UFPA); "trabalhar em espaços escolares e não-escolares" (UFPB); "atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não escolares" (UFPE); - Ser um pesquisador, com abertura à inovação/flexibilidade: "conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica" (UFPI); "incorporar a pesquisa como princípio educativo" (UFPI); "realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos" (UFPB); "a qualificação para atuar na educação formal e informal" (UFPA); "significados [dos conteúdos] em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar" (UFPI); "trabalhar em espaços escolares e não-escolares" (UFPB); "elaborar propostas pedagógicas

coerentes com os princípios das teorias educacionais contemporâneas”. (UFRGS); - Trabalhar coletivamente: “destacando a interdisciplinaridade” (UFPA); “elemento dinamizador de ações educativas” (UFPA); “desenvolver trabalho em equipe” (UFPB); “assumir uma posição docente de forma participante, cooperativa e crítica.” (UFRGS); - Abertura ao diálogo/comunicação, buscando atender à visão multicultural: “desenvolver trabalho em equipe estabelecendo diálogo” (UFPB); “propiciar ampla formação cultural”; “atuar com ética e compromisso” (UFPB); “identificar problemas sócio-culturais e educacionais” (UFPB); “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (UFPB); “organizar a ação educativa de forma a contemplar a diversidade das crianças e jovens e adultos, e, ainda, instrumentalizá-las para a inclusão no ambiente escolar e nos contextos sócio-históricos e culturais.” (UFRGS); - Criticidade e prática reflexiva: “a criticidade” (UFPA); “proporcionar a reflexão crítica” (UFPI); “estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais” (UFPB); “processo de inserção crítica dos licenciandos no universo da cultura [...]” (UFG); “a consciência política, a ética profissional, o engajamento sócio-político efetivo, a cooperação/solidariedade social, o vínculo interativo entre conhecimento e realidade social concreta” (UFPA); “comprometimento com os valores inspiradores de uma sociedade democrática” (UFPI); “compreensão do papel social da escola” (UFPI); “investigar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, a partir de uma atuação pedagógica desafiadora e problematizadora” (UFRGS); - Proficiência no uso das tecnologias da informação e comunicação: “atuar na educação formal e informal [ciberespaço]” (UFPA); “relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (UFPB); “utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos” (UFPB); “prepará-lo [o aluno] para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e de diversas áreas emergentes da educação” (UFPE).

5.2.2 Composição curricular

A **composição curricular** enfatiza elementos que podem ser considerados como essenciais a uma perspectiva de sociedade que assume a pós-modernidade, complexificada pela sociedade do conhecimento. Para Silva (1999), o currículo é um *dispositivo de poder* e um *documento de identidade*. Sendo assim, a composição curricular dos diferentes PPP aqui analisados enfatiza as categorias teóricas Cultura e Currículo, considerando como elas expressam questionamentos em relação ao poder e à diversidade, sendo assim desdobradas:

a) **CULTURA e seus indícios**: - Multiculturalismo: “atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais” (UFG); - Cibercultura: “a qualificação para atuar na educação formal e informal” (UFPA); “exercício da docência e dos processos de gestão em suas várias modalidades” (UFRGS).

b) **CURRÍCULO agrega os elementos**: - Currículo multicultural, construção de sentidos e contextualização: “consciência política, a ética profissional, o engajamento sócio-político efetivo, a cooperação/solidariedade social, o vínculo interativo entre conhecimento e realidade social concreta” (UFPA); “[interdisciplinaridade] devidamente contextualizada” (UFPA); “o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares” (UFPB); “reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola” (UFG); “organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar” (UFG); - Relevância social dos conteúdos e dispositivo de poder: “intervenção na realidade social” (UFPA); “reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola” (UFG); - Construção do conhecimento pela pesquisa: “pesquisa como forma de conhecimento” (UFPA); “a pesquisa e a prática pedagógica se constituem elementos condutores” (UFPB); “realização de estudos teórico-práticos e investigativos” (UFRGS); - Interdisciplinaridade, integração e flexibilidade: “trabalho partilhado e coletivo” (UFPA); “trabalho interdisciplinar” (UFPA); “interdisciplinaridade” (UFPI); “Visando assegurar a intencionalidade do trabalho pedagógico, a interdisciplinaridade [...]” (UFPB) - “flexibilidade curricular” (UFPA); “flexibilidade curricular” (UFPI); “flexibilidade” (UFPB); “O Núcleo Livre da FE/UFG constitui o momento de flexibilização curricular” (UFG); - “política de

interdepartamentalização” (UFPI).

5.2.3 Ementa

A ementa, não por acaso colocada aqui por último, é a expressão nos PPP dos conteúdos necessários para a construção de um determinado perfil de profissional e, ao mesmo tempo, dentro de uma determinada composição curricular, a qual se expressa – na prática – através das disciplinas e suas respectivas ementas. Considerando o conjunto de categorias teóricas que compõem esta pesquisa e o foco no qual se privilegia a formação docente para a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação, a que mais expressa esse direcionamento é a categoria cultura, em seus desdobramentos (multiculturalismo e cibercultura). A inserção dessa categoria procura contemplar a cultura criada e disseminada através das tecnologias da informação e comunicação. Sendo assim, procura-se entender a relação que se estabelece entre as **ementas** e a *Cultura, o Currículo* e *a Formação Docente.*

a) **CULTURA e seus indícios:** - Multiculturalismo: “articuladoras entre espaços virtuais e ambientes geográficos atuais (cidades, comunidades, culturas locais) de vida humana” (UFPB); “Educação e comunicação como práticas culturais, mídias como expressão simbólica das diferenças culturais” (UFG); “Relações entre ciência, técnica e cultura” (UFRGS); - Cibercultura: “Questões epistemológicas e educativo-pedagógicas das NTIC” (UFPI); “articuladoras entre espaços virtuais e ambientes geográficos” (UFPB); “A ciência, tecnologia e sociedade. Tecnologia e Educação na sociedade contemporânea” (UFPE); “A tecnologia como cultura e potencializadora da produção cultural” (UFG); “Tecnologias digitais e educação: articulações epistemológicas, metodológicas e técnicas” (UFRGS).

b) **CURRÍCULO e seus indícios**: - Currículo multicultural, construção de sentidos e contextualização: “Educação e comunicação como práticas culturais Mídias como expressão simbólica das diferenças culturais” (UFG); “Pedagogias dos meios de comunicação e informação” (UFRGS).

c) **FORMAÇÃO DOCENTE e seus indícios**: - Ser um pesquisador, com

abertura à inovação/flexibilidade: “Educação a distância enquanto modalidade de ensino” (UFPE); “articulações epistemológicas, metodológicas e técnicas Estudo das linguagens dos diferentes produtos da mídia e dos artefatos digitais” (UFRGS); - Abertura ao diálogo/comunicação, buscando atender à visão multicultural: “Discussão das práticas de educação e de comunicação” (UFPB); “[articulação entre] espaços virtuais e ambientes geográficos atuais (cidades, comunidades, culturas locais)” (UFPB); “Tecnologia e Educação na sociedade contemporânea” (UFPE); “Tecnologia como cultura e potencializadora da produção cultural” (UFG); “Relações entre ciência, técnica e cultura (UFRGS); - Criticidade e prática reflexiva: “Consumo e ética” (UFG); “Os novos papéis dos docentes e dos discentes frente às TICs” (UFPE); “implicações/relações [tecnologias digitais] no que diz respeito ao ensino e aprendizagem escolar, bem como das dinâmicas das transformações na escola e na educação em geral” (UFPB); “tecnologias e suas implicações na educação gestão da comunicação e das mídias no ambiente escolar” (UFG); - Proficiência no uso das tecnologias da informação e comunicação: “Questões epistemológicas e educativo-pedagógicas das NTIC” (UFPI); “As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Educação presencial e a distância suas implicações pedagógicas, sócio-culturais, políticas e éticas.” (UFPE); “Processos educativos mediados por tecnologias; tecnologias e suas implicações na educação” (UFG); “Estudo dos processos pedagógicos da mídia e das tecnologias digitais” (UFRGS).

Considerando os indícios apontados, procura-se tecer comentários sobre as ementas das disciplinas relacionadas às tecnologias da informação e comunicação presentes no PPP do curso de Pedagogia das universidades:

- **UFPA**: Não disponibilizou a ementa da disciplina *Tecnologias Informáticas e Educação*, portanto não será analisada.

- **UFPI**: A ementa propõe o estudo das tecnologias da informação e comunicação contemplando a Educação a Distância, ou seja, a utilização do espaço virtual como ambiente de ensino-aprendizagem.Portanto, apresentando inovação e abertura aos novos contextos educacionais.

> Questões epistemológicas e educativo-pedagógicas das NTIC Secretaria de Educação à Distância. Artigo 86 da LDB 9394/96. Educação à Distância (Dec. 2494/98): Conceitos, oferecimento de cursos, processo de autorização, padrões de qualidade, certificação. (UFPI, 2002, p. 46)

Essa disciplina vem substituir a disciplina obrigatória *Recursos Audiovisuais,*

a qual estava presente no currículo anterior. Além dessa disciplina, “Informática e Educação” aparece como proposta de estudo nos Seminários Temáticos, os quais devem abordar temas clássicos e “emergentes” a serem discutidos e aprofundados.

- **UFPB**: O PPP apresenta duas disciplinas: a primeira é nomeada *Educação e Tecnologia* e faz parte dos *Componentes Complementares Obrigatórios*. A sua **ementa** expõe os seguintes conteúdos:

> Estudo dos processos pedagógicos da mídia e das tecnologias digitais e suas implicações/relações no que diz respeito ao ensino e aprendizagem escolar, bem como das dinâmicas das transformações na escola e na educação em geral. Discussão das práticas de educação e de comunicação como responsáveis, articuladoras entre espaços virtuais e ambientes geográficos atuais (cidades, comunidades, culturas locais) de vida humana (UFPB, 2006, p. 23)

De acordo com os elementos destacados, é possível perceber que esta disciplina está em consonância com as exigências da sociedade do conhecimento, no que se refere à influência da mídia e das tecnologias digitais sobre “o ensino e a aprendizagem escolar, bem como as dinâmicas das transformações na escola e na educação em geral”, contextualizando o processo pedagógico e contemplando *relevância social dos conteúdos e dispositivo de poder*. Outros elementos observados são a abertura ao diálogo e à comunicação ao propor discussão sobre as “práticas de educação e de comunicação”; a cibercultura e o multiculturalismo também são contemplados ao se demonstrar a preocupação com a relação “entre espaços virtuais e ambientes geográficos atuais (cidades, comunidades, culturas locais) de vida humana”.

A segunda disciplina integra os *Componentes Complementares Optativos* e é denominada *Recursos Audiovisuais em Educação*, com carga-horária de 60 horas-aula, cuja ementa aponta:

> Utilização de técnicas e recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem. Fundamentação teórica acerca da dinâmica da comunicação e aspectos técnicos dos recursos a serem utilizados. Elaboração e demonstração de utilização do material audiovisual. (UFPB, 2006, p. 25)

Por revelar em sua ementa, indicativos de estudo eminentemente de cunho tecnicista, essa ementa não será considerada na análise dos dados da pesquisa.

- **UFPE**: A disciplina *Educação e Ciência no Mundo Atual* pertence ao departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e é indicada em caráter eletivo nos ciclos de “Específicas para Supervisão Escolar” e de “Específicas para Orientação Educacional”. A sua **ementa** indica os

seguintes temas a serem estudados:

> A Ciência, Tecnologia e sociedade. Tecnologia e Educação na sociedade contemporânea. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Educação presencial e a distância: suas implicações pedagógicas, sócio-culturais, políticas e éticas. Os novos papéis dos docentes e dos discentes frente às TICs (sic). Educação a distância enquanto modalidade de ensino.

É possível perceber na disciplina Educação e Ciência no Mundo Atual a presença das tecnologias da informação e comunicação, na perspectiva de formação docente em consonância com o novo quadro social da "sociedade contemporânea"; abordando temas como ciência, tecnologia, sociedade, educação e relacionando-os; preocupando-se com "os novos papéis dos docentes e discentes frente às TICs" e revelando uma abertura aos novos ambiente educacionais, quando trata da "Educação a distância enquanto modalidade de ensino". No entanto, questiona-se o fato dessa disciplina estar localizada em caráter eletivo nos ciclos de disciplinas "Específicas para Supervisão Escolar" e de "Específicas para Orientação Educacional", limitando o campo de abrangência. Vale salientar, por fim, que frente a incompletude do PPP disponível no *site* do Centro de Educação, houve dificuldade em contextualizar os dados para a análise.

- **UFG**: A disciplina *Educação, Comunicação e Mídias* se localiza no Núcleo Específico*.* Sua **ementa** dá ênfase aos conteúdos relativos à cultura, perpassando as mídias, a comunicação, a tecnologia dentro dos espaços escolares:

> Educação e comunicação como práticas culturais mídias como expressão simbólica das diferenças culturais. A tecnologia como cultura e potencializadora da produção cultural. Consumo e ética. Processos educativos mediados por tecnologias; tecnologias e suas implicações na educação, gestão da comunicação e das mídias no ambiente escolar. (UFG, 2007)

Percebe-se que esta **ementa** culmina, de fato, com a necessária perspectiva de uma formação em que seja valorizado o multiculturalismo, bem como as formas de sua incorporação a partir do uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação. Ainda que seja apenas uma disciplina, esta pode ser potencializadora para novos olhares do futuro docente sobre a prática educativa em outras disciplinas, inclusive de metodologias específicas de ensino; bem como despertar a criticidade sobre a adequação do processo de formação, em que ele se insere, aos novos desafios da sociedade do conhecimento, na qual estará atuando como profissional da educação.

- **UFRGS**: A disciplina *Mídia, Tecnologias Digitais e Educação* apresenta em sua **ementa** os seguintes conteúdos:

> Pedagogias dos meios de comunicação e informação. Tecnologias digitais e educação: articulações epistemológicas, metodológicas e técnicas. Estudo das linguagens dos diferentes produtos da mídia e dos artefatos digitais no âmbito das práticas escolares. Avaliação e aplicação das diversas tecnologias na educação. (UFRGS, 2006)

Essa **ementa** traz elementos em consonância com a concepção de formação docente adotado neste estudo, tais como a contextualização, criticidade e prática reflexiva ao tratar do "Estudo das linguagens dos diferentes produtos da mídia e dos artefatos digitais no âmbito das práticas escolares" e da "Avaliação e aplicação das diversas tecnologias na educação".

Além desta disciplina de caráter obrigatório, há outras quatro que aqui são analisadas. As três disciplinas abaixo possuem características semelhantes, como é possível constatar na apresentação de suas **ementas**:

- *Computador na Educação* (disciplina eletiva – 45h/a):

> O computador como recurso tecnológico no processo ensino-aprendizagem, sua evolução e formas de aplicação na educação, observação e análise de estudos e pesquisas realizadas e em realização no país em outras realidades. Experiências estruturadas pelo e para o aluno. Perspectivas da utilização do computador no sistema de ensino: aspectos psicológicos, sociais e políticos. (grifo nosso)

- *Microcomputador na Escola* (disciplina eletiva – 45h/a):

> Estudo, análise e crítica de sistemas interativos através de microcomputadores em ensino-aprendizagem (simulações, solução de problemas, jogos educativos) e avaliação (auto-avaliação e avaliação formativa). Estudo da linguagem LOGO, em especial: comandos de operação gráfica: de memória e disco: p/definição de procedimentos, observação e relato de experiências com alunos em laboratório e escolas. (grifo nosso)

- *Mídia e Tecnologias Digitais em Espaços Escolares* (disciplina eletiva – 30h/a):

> Disciplina de caráter teórico-prático que visa estudar os processos pedagógicos da mídia e das tecnologias digitais e suas implicações/relações no que diz respeito ao ensino e aprendizagem escolar. (grifo nosso)

A **ementa** da última disciplina apresentada - *Software Livre na Educação* - se por um lado apresenta uma abordagem tecnicista, restritiva e de interesse específico; por outro, enfatiza o papel das tecnologias na difusão da cultura digital de forma menos elitizada, na medida em que se preocupa em propor o uso de software livre na perspectiva da inclusão digital, por ser este mais acessível, e também por

contemplar a produção das tecnologias digitais da informação e comunicação de modo a atender interesses advindos da cooperação livre.

- *Software Livre na Educação* (disciplina eletiva):

> História, desenvolvimento, conceituação e estágio atual do software livre no processo educacional. Democratização do acesso à informática e ao conhecimento. Aspectos econômicos, políticos, sociais, filosóficos e educacionais dos programas proprietários. O sistema operacional GNU-Linux e os principais aplicativos educacionais. Trabalho voluntário não remunerado e a cooperação na produção de software livre. (grifo nosso)

Finalizada a descrição das **ementas** desse PPP, é possível perceber, com clareza a importância dada na formação de profissionais da educação à preparação para o uso dos recursos tecnológicos nas diferentes esferas de atuação. Além disso, são respeitados o multiculturalismo e a mudança paradigmática da educação para o enfrentamento do novo modelo de sociedade, no qual a informação, a cultura, o conhecimento e a cidadania devem ser elementos cruciais para o educador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as discussões sobre as tecnologias da informação e comunicação, como um elemento intrínseco à sociedade contemporânea, intenta-se traçar um perfil do modelo societal vigente, ou seja, entender a gênese da sociedade do conhecimento e os seus componentes: informação exacerbada; comunicação em rede; globalização da economia e da cultura (mídia de massa); formação da cibercultura; questões de identidade; poder e multiculturalismo; entre outros, os quais se revelam como novos desafios à formação docente no contexto da pós-modernidade.

Nessa perspectiva altamente complexa de sociedade, a educação se fortalece como mediadora entre as tecnologias da informação e comunicação e os novos contextos sociais. Para tanto, buscam-se subsídios nos documentos oficiais acerca do assunto (LDB, Diretrizes Curriculares e PPP do curso de Pedagogia das universidades federais brasileiras), bem como no referencial teórico para embasar a reflexão sobre o tema. A partir destes estudos, verifica-se a importância de se pensar algumas questões hodiernas, a saber: a) o currículo na perspectiva multicultural, como um dispositivo de poder que dê conta da problemática em debate nos Estudos Culturais (referencial teórico deste trabalho); b) a universidade cuja estrutura está assentada no paradigma da Modernidade dificultando (ou impedindo) uma abertura a novas práticas educacionais, tais como o incentivo à cultura digital, a abertura à Educação a Distância, o “ensino, pesquisa e extensão” em consonância com a sociedade do conhecimento; c) o curso de Pedagogia como instância primeira e fundamental na formação do professor para utilizar as tecnologias da informação e comunicação, numa perspectiva crítica, para uma pedagogia multicultural.

Tendo por base a pesquisa documental de conteúdo, percebe-se que o tema das tecnologias da informação e comunicação está contemplado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), Art. 5º, § VII, o qual aponta as aptidões do egresso do curso de Pedagogia, de modo que este deve demonstrar o domínio das tecnologias de informação e comunicação.

É possível constatar, ainda, que a formação docente para os novos

contextos educacionais e sociais, deve ser pautada na mudança de concepção teórico-metodológica, entendendo-se o professor como um componente fundamental em todo processo, o qual precisa utilizar efetivamente as tecnologias da informação e comunicação na sua prática pedagógica. Sendo assim, o docente destaca-se como um elemento preponderante na mediação entre os saberes do currículo escolar e as questões político-sociais do mundo contemporâneo, portanto deve adotar um olhar crítico sobre as informações e as mensagens subliminares veiculadas pela mídia e rejeitar os meandros negativos da pós-modernidade. Faz-se necessário que se atualize permanentemente e se reconheça como um “intelectual orgânico”, na acepção gramsciana, estabelecendo conexões e sentido entre a escola e o ambiente digital. Partindo dessa visão de formação inicial, o educador estará preparado a: a) participar ativamente da sociedade do conhecimento; b) respeitar a diversidade da cibercultura; c) fazer escolhas baseadas nos interesses coletivos seja local ou global; d) negar os modelos excludentes de sociedade; e) agir com ética e autonomia no mundo globalizado.

No entanto, para que se estabeleça este tipo de formação docente, é imprescindível se repensar o currículo dos cursos de formação, especialmente o curso de Pedagogia – responsável por formar professores para atuar na educação básica – de modo que as tecnologias da informação e comunicação estejam presentes no currículo, não só como uma disciplina específica inerente ao núcleo básico (obrigatório); mas, sobretudo, como conteúdo transdisciplinar, perpassando a estrutura curricular do curso, como um tema recorrente e relevante de formação docente.

Tomando o conteúdo do PPP dos seis cursos de Pedagogia que participam da pesquisa – na busca de referências acerca de indícios de uma formação docente que esteja em consonância com a sociedade do conhecimento – percebe-se que a concepção de pedagogo e de ação docente passa pelo trabalho pedagógico como o eixo norteador da formação e define a sua identidade profissional. Vale ressaltar os pontos recorrentes nos PPP com relação ao perfil do profissional da educação: preocupação com a prática pedagógica compromissada com as questões sociais contemporâneas; formação no interior da universidade; construção do conhecimento pela pesquisa como impulsionadora do desenvolvimento do profissional; criticidade; prática reflexiva; autonomia; sólida formação inicial; trabalho coletivo; entre outras.

Dessa forma, ao empreender a análise das categorias empíricas: *perfil docente*, *composição curricular* e *ementas* relacionando-as as categorias teóricas: *cultura, currículo e formação docente* para dar conta do fenômeno da formação docente capaz de utilizar as tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica, contata-se que na maioria das instituições participantes da pesquisa, a reformulação do PPP do curso de Pedagogia parece revelar a preocupação em preparar os seus egressos para lidar com os novos desafios da educação no século XXI. Nota-se, também, que muito embora ainda tímidas, as questões tratadas ao longo da investigação (multiculturalismo, diversidade, flexibilidade, inclusão, tecnologias da informação e comunicação etc) são percebidas nos documentos que buscam se adequar às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), as quais sinalizam os avanços requeridos dos educadores deste país.

Assim, considerando que quarenta e uma universidades federais apresentam o curso de Pedagogia (até a data do levantamento dos dados), das quais apenas seis contribuíram com a pesquisa, aponta-se a necessidade de os cursos de formação docente priorizarem – com mais veemência – por meio da reestruturação curricular no PPP e de ações docentes, a inserção das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica e como prática pedagógica para os futuros docentes, objetivando a construção de conhecimentos que reflitam as demandas da sociedade contemporânea. Destacando ainda a idéia de que “deve haver uma função social na tecnologia”, cabe aos cursos de formação docente refletir criticamente, avaliando o potencial de utilização das tecnologias da informação e comunicação para reverter situações de dominação e potencializar as questões multiculturais. As tecnologias da informação e comunicação devem se revelar como um importante meio de inclusão digital e transformação social. É crucial o olhar reflexivo das instituições sobre o contexto social e político, adotando posturas teórico-metodológicas em consonância com os novos contextos.

Diante das considerações tecidas, pode-se concluir que o processo educativo na sociedade do conhecimento requer a presença (real ou virtual) de educadores, cuja formação não pode se dar de forma alienada, acrítica e excludente. Mas, sim, pautar-se por uma formação do profissional da educação em que se destaquem os seguintes elementos: abertura; interdisciplinaridade; flexibilidade; valorização do

processo e não dos fins; descontinuidade; não-linearidade; formas visuais como representação de mundo; subjetividades; entre outras. Em suma, sem a intervenção humana no processo educativo, não há educação de qualidade, mesmo ao se fazer uso de todos os recursos das tecnologias de informação e comunicação disponíveis atualmente.

Chegando ao término desta análise, cabe aqui apontar a necessidade de se aprofundar, por meio de estudos posteriores, – e na prática dos egressos dos cursos aqui analisados – os resultados do que foi constatado nesta incursão pelo PPP do curso de Pedagogia das universidades federais.

REFERÊNCIAS[52]

ALBAGLI, Sarita. Novos espaços de regulação na era da informação e do conhecimento. In: LASTRES, Helena M.M.; ALBAGLI, Sarita (orgs.) **Informação e globalização na era do conhecimento.** Rio de Janeiro: Campus, 1999. Cap. 11, p. 290-313

ALMEIDA, Fernando José de. **Computador, escola e vida**: aprendizagem e tecnologias dirigidas ao conhecimento. São Paulo: Cubzac, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. **Informática e Formação de Professores.** v.1 PROINFO/SEED. Brasília: MEC/SEED, 2000a.

_____. **Informática e Formação de Professores**. PROINFO/SEED. v.2 Brasília: MEC/SEED, 2000b.

_____. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JÚNIOR, Klaus. (orgs). **Inclusão digital**: tecendo redes afetivas /cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Cap. 11, p. 171-192

ALONSO, Myrtes. Formar Professores para uma Nova Escola. In: _____ (org.). **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A globalização e as perspectivas para o século XXI.** Revista Estudos Universitários. Recife/PE: UFPE, v.19, nº 1, p. 5-11, jul/dez, 2001.

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **Formação do educador.** São Paulo: Editora da UNESP, 1996. v. 1.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

BACCEGA, Maria Aparecida. Conhecimento, informação e tecnologia. **Revista**

[52] Este trabalho está de acordo com as normas de documentação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a saber:
NBR 6023: Informação e documentação – referências - elaboração, 2002;
NBR 6024:Informação e documentação - numeração das divisões e subdivisões de documento escrito – apresentação, 2003
NBR 6027: Informação e documentação - sumário – apresentação, 2003.
NBR 10520: Informação e documentação - citações em documentos – apresentação, 2002;
NBR 14724: Informação e documentação - trabalhos acadêmicos– apresentação, 2006.

Comunicação e Educação, São Paulo, ano 4, n. 11, p. 9, jan/abr, 1998.

BARREIROS, Débora. Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil – um estudo sobre a multieducação. In: OLIVEIRA, Inês B.; SGARB, Paulo. (orgs.) **Redes culturais, diversidades e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-108

BARRETO, Raquel Goulart. A apropriação educacional das tecnologias da informação e comunicação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

BARROS, Daniela M. V.; BRIGHENTI, Maria José L. Tecnologias da Informação e Comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In: _____; GALLO, Sílvio (orgs.) **A formação de professores na sociedade do conhecimento.** Bauru/SP: Edusc, 2004. Cap. 5, p. 125-144.

BATISTA NETO, José. Formação de Professores, profissionalização e cultura docente: concepções alternativas ao professor profissional. In: MERCADO, Luis Paulo; CAVALCANTE, Maria auxiliadora S. (orgs.) **Formação do pesquisador em educação:** profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió, AL: UFAL, 18º EPENN, 2007. p. 37-55

BELLONI, Maria Luíza. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel G. (org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2001.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofias. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2.ed. Rio de janeiro: DP&A, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Hélia M. B.; BRASILIANO, Sandra. **A Informática nos Cursos de Pedagogia:** uma visão das Universidades de Pernambuco. 60 fl. Monografia (Especialização em Informática na Educação), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 1999.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro Branco**: Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro Verde**. Cap. 4: Educação na Sociedade da Informação. 2000. Disponível em: http://ftp.mct.gov.br/Temas/Socinfo/Livro_Verde/livroverde.pdf. Acesso em: 10 jan. 2007

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura**. PARECER CNE/CP Nº: 5/2005, aprovado em 13/12/2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 05 jul. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura**. PARECER CNE/CP Nº: 3/2006, aprovado em 21/02/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf Acesso em: 05 jul. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura**. PARECER CNE/CP Nº: 1/2006, homologado em 15/05/2006 e publicado no Diário Oficial da União em 16/05/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 05 jul. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Nº 9.394.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm Acesso: 24 mar. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **PROINFO**: Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília: MEC/SEED, 1997. Disponível em: www.proinfo.gov.br. Acesso: 23 nov. 2005.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: _____ (org). **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 8, p.147-167.

_____. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel V. (org.) **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. P. 161-174

_____. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: _____ (org.) **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. cap. 1

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e Hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson; Teixeira, Andréa de Paula (Orgs). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: _____ (org.). **Magistério:** construção do cotidiano. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Cap. 2

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Magistério:** construção do cotidiano. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Cap. 11

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

CARNEIRO, Raquel. **Informática na Educação:** representações sociais do cotidiano. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede.** A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 1. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **A galáxia Internet:** reflexões sobre Internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenlian, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997a.

_____. **Cultura e Democracia**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997b.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?**: Pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: _____. (org.) **O currículo no limiar do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (org.). **Estudos Culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 37-69

_____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

CUCHE, Denys. O estudo das relações entre as culturas e a renovação do conceito de cultura. In: _____. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002. Cap. 4, p. 109-142.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Professores e Máquinas: Uma concepção de Informática na Educação.** UFPE: 1998. Acesso: 30.06.2007. Disponível em: http://edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie08.htm

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e aprendizagem na nova mídia.** Brasília: Editora

Plano, 2001.

_____. **Educação e Qualidade**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DIZARD, Wilson Jr. **A nova mídia**: a comunicação de massa na era da informação. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

DOLL Jr. William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento:** os desafios da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ENGUITA, Mariano. O magistério numa sociedade em mudança. In VEIGA, Ilma Passos (org.). **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu (org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FERNÁNDEZ, Roberto. **Multiculturalismo Intelectual**. Revista USP N. 42, junho/agosto 1999. Disponível em: http://www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/fernandez.html . Acesso em: 01 abr. 2007.

FICHER, Rosa Maria Bueno. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI**: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 2000.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (org.) **Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Cap. 1, p. 21-36

FORUMDIR. **I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas.** Florianópolis, 2006. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nova/encontro_reforma_pedagogia/documento_final.htm Acesso em: 10 mar. 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 10. ed, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Brasília: MEC, 1994.

GAMBOA, Sílvio Sanchez; SANTOS FILHO, José Camilo (org.) **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas em educação**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2001. p. 58-66.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. **Currículo, cultura e Sociedade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. Cap. 4, p. 93-124

_____. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. (org.) **Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Cap.3, p. 65-75

_____. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Cap. 4

GISI, M. de L. Políticas Públicas, Educação e Cidadania. In: ZAINKO, M.A.S.; GISI, M.de L. (orgs.) **Políticas e Gestão da Educação Superior.** Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9.ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUARESCHI, Pedrinho A; **Mídia, educação e cidadania:** tudo o que você deve saber sobre mídia. Pedrinho A. Guareschi; Osvaldo Biz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

_____. **Teorias da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no Séc XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e para a incerteza. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

JOCELYN, Bennaton. **O que é cibernética**. 4. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986. P. 11-13

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomas Tadeu (org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KENSKI, Vani M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, Raquel G. (org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2001.

_____. **Nova tecnologias**: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1997. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf Acesso em: 23 mai. 2007.

_____. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação a Distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003. Cap. 2, p. 25 -42

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio F.B. **Currículo:** políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2002. Cap. 9, p. 165-183.

KRANZBERG, M. The information age: evolution or revolution? In: BRUCE, R. Guile (org.) **Information Tecnologies and Social Transformation**, Washington, DC: Nacional Academy of Enginneering,1985, p. 50

KRESS, Gunther. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio F.B. (orgs.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafio. São Paulo: Cortez, 2003. p. 115-137.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998. P. 133-137.

_____. **Cibercultura**. 2. ed, São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. **Especial Pierre Lévy**. São Paulo: Jornal Estado de S.Paulo, publicação em 01.09.2002. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/esp_a.php?t=001 Acesso em: 18 jun. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: Novas exigências educacionais e profissão docente. 8. ed, São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: _____. (org.) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e

perspectivas. 2. ed.,São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 2, p. 59-97

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: _____. SANTOS, AKIKO (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Alínea, 2005. Cap. 1, p. 19-62.

_____. PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: _____. (org.) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed.,São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 1, p. 11-57

LIMA, Mª de Fátima Monte; PRETTO, Nelson de Luca; Ferreira, Simone de Lucena. Mídias Digitais e Educação: tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo... In: BARBOSA FILHO, André; CASTRO, Cosette; TOME, Takashi (orgs). **Mídias Digitais**: convergência tecnológica e inclusão digital. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 225-255

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. V. 2, São Paulo: Cortez, 1989. Cap. 2, p. 21-33

MACEDO, Elizabeth. [et al.] **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo**: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARKET, Werner. **Trabalho, comunicação e competência**: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais. In: **Mediatamente! Televisão, cultura e educação.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MOROAN, J. M. (at al.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social.** 17. ed, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. Cap. 1, p. 9-29.

MORAES, Maria Cândida. **Informática Educativa No Brasil**: Uma História Vivida,

Algumas Lições Aprendidas. Revista de Informática na Educação, nº 1, 1997. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr1/mariacandida.html. Acesso em: 30 mar. 2007.

_____. **Novas Tendências para o Uso das Tecnologias da Informação na Educação**. Artigo. Brasília /DF. Fevereiro de 1998. Disponível em: http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand2.htm. Acesso: 11 jul. 2007.

_____. **O paradigma educacional emergente**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, Sílvia E. Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: _____. **Escola e universidade na pós-modernidade.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. Cap. 6, p. 201-247.

MORANDI, Franc. **Filosofia da educação**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 137-144

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (org.). **Currículo, cultura e Sociedade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. Cap. 1, p. 7-37

_____. **Currículos e programas no Brasil.** 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: _____. **Currículo:** políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2002. Cap. 5, p. 81-96.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 6. ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** 2. ed, São Paulo: Ática, 1990.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. cap.1

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, Maria Zuleide; GONSALVES, Elisa; CARVALHO, Maria Eulina (orgs). **Currículo e Contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. cap. 1, p.17-29.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática Educativa.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes

Médicas Sul, 2000.

_____. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2005

_____. (org.) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed.,São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Sônia de Almeida. **Educação em Saúde**: um estudo de caso na prevenção da AIDS. Nº fl. 208. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, SP: [s.n.], 2003.

PRADO, Cláudio; CAMINATI, Francisco; NOVAES, Thiago. Sinapses XXI: novos paradigmas em comunicação. In: BARBOSA FILHO, André; CASTRO, Cosette; TOME, Takashi (orgs). **Mídias Digitais**: convergência tecnológica e inclusão digital. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 25-49

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na Cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RIVERO, Cléia Maria da Luz. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. In: _____; GALLO, Sílvio (orgs.) **A formação de professores na sociedade do conhecimento.** Bauru/SP: Edusc, 2004. Cap. 3, p. 79-99

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). 29.ed, Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

ROPOLI, Edilene. **Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador**. São Paulo: Editora Boletim EAD / Unicamp. Data de Publicação: 02 de Julho de 2001. Disponível em: http://www.ccuec.unicamp.br/ead/index_html?foco2=Publicacoes/78095/727991&focomenu=Publicacoes. Acesso: 18 jun. 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Cap. 2, p. 37-63

_____. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura

globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio F.B. (orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafio. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-80.

SADEK, José Roberto. Educação, movimento e escolha. In: **Mediatamente! Televisão, cultura e educação.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

SAMPAIO, Marisa Narciso; Leite, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANCHEZ, Francisco Martinez. Os meio de comunicação e a sociedade. In: **Mediatamente! Televisão, cultura e educação.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

SANTOMÉ, Turjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS FILHO, José Camilo. Universidade, Modernidade e pós-modernidade. In: -_____. **Escola e universidade na pós-modernidade.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. Cap. 1, p. 15-60.

SEMERARO, Giovanni. Tornar-se dirigente. O projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, Carlos Nelson; Teixeira, Andréa de Paula (Orgs). **Ler Gramsci, entender a realidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania; ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. (org). **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 3, p.57-68.

SILVA, Carmem S. B. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 75-93

SILVA, Dinorá Fraga. Pensamento complexo nas ciências da comunicação. In: _____ ; FRAGOSO, Suely. **Comunicação na cibercultura**. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2001. p. 11-32.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo José da. (org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SIMON, Roger. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Cap. 3

STAHL, Marimar M. Formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação. In: CANDAU, Vera M. (org.) **Magistério:** construção do cotidiano. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Cap. 15

UFPA / UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Proposta de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia**. Belém-PA, 1999. Proposta reformulada em 2005. Disponível em: <www.cultura.ufpa.br/pedagogia>. Acesso em: 29 mar. 2007.

UFPI / UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia**. Teresina-PI, 2002. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <heliabr@yahoo.com.br> em: 25 abr. 2007.

UFPB / UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. João Pessoa-PB, 2006. Disponível em: <www.ce.ufpb.br>. Acesso em: 29 mar. 2007.

UFPE / UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Recife-PE, ano. Disponível em: <www.ce.ufpe.br> Acesso em: 29 mar. 2007.

UFG / UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Goiânia-GO, abril de 2007. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <heliabr@yahoo.com.br> em: 30 abr. 2007.

UFRGS / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL . **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Porto Alegre-RS, 2006. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced>. Acesso em: 26 abr. 2007.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José. **Visão analítica da informática na educação no Brasil**: a questão da formação do professor. São Paulo: UNICAMP/USP, 1997. Disponível em: http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/222.zip. Acesso em: 25 fev. 2005.

VEIGA, Ilma Passos A. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto-político-pedagógico. In: _____. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (orgs). **Escola**:

espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. Cap. 1, p. 9-32

_____. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: _____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. Cap. 1, p. 11-35.

VEIGA NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA , Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 37-69

VERONEZZI, José Carlos. **Mídia de A a Z**: os termos de mídia, seus conceitos, critérios e fórmulas, explicados e mostrados graficamente como são utilizados na mídia. São Paulo: Flight Editora, 2002.

ZAIDAN FILHO, Michel. **A globalização e as perspectivas para o século XXI.** Revista Estudos Universitários. Recife/PE: UFPE, v.19, nº 1, p. 5-11, jul/dez, 2001

APÊNDICE A – Carta convite 1

À coordenação de pedagogia (chamada de trabalho)

Tendo em vista o cargo que o/a senhor/a ocupa como coordenador/a do curso de Pedagogia dessa instituição de ensino, queremos convidá-lo a participar da nossa pesquisa de mestrado, cujo tema é a formação docente para a sociedade do conhecimento.

Nosso objetivo é investigar de que forma as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC são contempladas na "formação inicial" do professor (concepções pedagógicas, teóricas e metodológicas), analisando o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, com ênfase na grade curricular e ementa das disciplinas.

Para tanto, estamos precisando dos seguintes dados: **Projeto Político-Pedagógico com grade curricular, ementa e carga horária.**

Aguardamos a sua valiosa contribuição, até o dia **10 de abril de 2007**, como parte importantíssima no processo de construção do nosso trabalho.

Estamos contando com a participação do maior número de instituições de ensino para obtermos o resultado mais fidedigno possível.

Comprometemo-nos em enviar uma cópia da pesquisa logo após a defesa da dissertação.

Atenciosamente

Hélia Maria Barroso Braga

Aluna do Curso de Mestrado em Educação – PPGE/CE/UFPB

Professora-Multiplicadora da Prefeitura do Recife-PE

Obs: Caso seja outro(a) o(a) coordenador(a) do curso, peço a gentileza de encaminhar a ele(a) essa mensagem. Obrigada. Peço-lhe a gentileza de encaminhar essa mensagem a/o coordenador/a do curso de Pedagogia. Informo que não consegui informações mais precisas no site da universidade, que me permitissem fazer um contato direto com o/a coordenador/a. Obrigada pela atenção.

APÊNDICE B – Carta convite 2

À coordenação de pedagogia (chamada de trabalho)

Queremos convidá-lo/a a participar da nossa pesquisa de mestrado, cujo tema é a formação docente para a sociedade do conhecimento. Lembramos que para alcançarmos um resultado o mais fidedigno possível, contamos com a participação do maior número de instituições de ensino.

O nosso objetivo é investigar de que forma as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são contempladas na "formação inicial" do professor, analisando o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, com ênfase na grade curricular e ementa das disciplinas. Para tanto, estamos precisando dos seguintes dados: Projeto Político-Pedagógico com grade curricular, ementa e carga horária.

Aguardamos a sua valiosa contribuição, até o dia **30 de abril de 2007** (em 2ª chamada), como parte importantíssima no processo de construção do nosso trabalho.

Comprometemo-nos em enviar uma cópia da pesquisa logo após a defesa da dissertação.

Atenciosamente
Hélia Maria Barroso Braga
Aluna do Curso de Mestrado em Educação – PPGE/CE/UFPB
Professora-Multiplicadora da Prefeitura do Recife-PE

Obs: Caso seja outro/a o/a coordenador/a do curso, peço a gentileza de encaminhar a ele/a essa mensagem. Obrigada.

APÊNDICE C - Relação de Coordenadores do Curso de Pedagogia[53]

UFPB/PPGE (2007)

Orientadora: Profª Drª Sônia Pimenta

Orientanda: Hélia Maria Barroso Braga – heliabr@yahoo.com.br

	53 Universidades Federais	Cidade/Estado	Contatos[54]
1.	UFAC - Universidade Federal do Acre http://www.ufac.br http://www.ufac.br/ensino/coordenacoes/coord_Pedagogia.htm	AC - Rio Branco	Coordenador: [redacted] cpedagogia@ufac.br [redacted] (secretario da coord.) secpedagogia@ufac.br (68) 3901-2616
2.	UFAL - Universidade Federal de Alagoas http://www.ufal.br/ufal https://sites2.ufal.br/prograd/academico/cursos/pedagogia	AL - Maceió	Coordenador: [redacted] coordped@ufal.br (82) 3214-1198
3.	UFAM - Universidade Federal do Amazonas http://www.fua.br http://www.proeg.ufam.edu.br/cursopedagogia.htm	AM - Manaus	Coordenadora: [redacted] ceg_proeg@ufam.edu.br (92) 3647.4362/4356
4.	UNIFAP - Universidade Federal do Amapá http://www.unifap.br/ http://www.unifap.br/paginas/grad_pedagogia.php http://www.unifap.br/paginas/grad_pedagogia_matriz.php (Grad. Curric)	AP - Macapá	Coordenador: [redacted] pedagogia@unifap.br (96) 3312-1785
5.	UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia http://www.ufrb.edu.br/Default.aspx Obs: Há o curso de Pedagogia no campus de Amargosa (sem link)	BA - Cruz das Almas	Coordenador: [redacted] prograd@ufrb.edu.br [redacted] pgabriel@ufba.br
6.	UFBA - Universidade Federal da Bahia http://www.ufba.br/ http://www2.faced.ufba.br/ • Informações sobre a disciplina Informática na Educação http://www.faced.ufba.br/~dept02/disciplinas/edc266_t02/index266_t02.htm	BA - Salvador	Coordenadora: [redacted] (71) 32637262
7.	UFC - Universidade Federal do Ceará http://www.ufc.br/ www.faced.ufc.br	CE - Fortaleza	Coordenadora: [redacted] eduufc@ufc.br [redacted]

[53] Levantamento realizado entre os dias 25/02 e 03/03 de 2007 nos *sites* das 53 universidades federais brasileiras relacionados na tabela acima e complementada com informações dos sites: <http://www.mec.gov.br>; <http://www.cnpq.br> (lattes); <http://www.google.com.br>; <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp>. Vale ressaltar que destas instituições, subtraem-se 12 que não têm curso de pedagogia, restando 41 instituições que compõem o universo da pesquisa.

[54] Cabe esclarecer que os nomes dos coordenadores de curso, assim como seus endereços eletrônicos particulares, foram suprimidos por não ter havido autorização prévia para a sua publicação. Permanecem, no entanto, os e-mails institucionais.

			[redacted] 3366.7663 / 3366.76 65 3366.76 67/ 3366 7681
8.	UnB - Universidade de Brasília http://unb.br http://www.unb.br/graduacao/coordenadores.php	DF - Brasília	Coordenadora: [redacted] deg@unb.br 3307.2120 / 3307.2130
9.	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo http://www.ufes.br/ http://www.prograd.ufes.br/cursos_de_graduacao/pedagogia.htm	ES - Vitória	Coordenadora: [redacted] pedagogia@prograd.ufes.br (27) 4009 - 2531 (27) 4009 - 2532
10	UFG – Universidade Federal de Goiás R 1 – PPP está sendo reformulado http://www.fe.ufg.br/ http://www.ufg.br/page.php?id_pagina=81	GO - Goiânia	Coordenadora: [redacted] 3209-6203
11	UFMA - Universidade Federal do Maranhão http://www.ufma.br http://www.ufma.br/graduacao/pedagogia/estrutura.php	MA - São Luís	Coordenadora: [redacted] deduc1@ufma.br (98) 217-8420
12	UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas R1- Curso novo, ainda não foi aprovado o PPP http://www.unifal-mg.edu.br http://www.unifal-mg.edu.br/website/academico/Curso/Pedagogia/Dinâmica%20Curricular.doc	MG - Alfenas	Coordenador: [redacted] grad@unifal-mg.edu.br [redacted] (35) 3299-1000
13	UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais http://www.fae.ufmg.br/ http://www.fae.ufmg.br/grade_curricular_peda_2003.htm	MG - Belo Horizonte	Coordenadora: [redacted] e-mail: colped@fae.ufmg.br (31) 3499-5305
14	UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri http://www.fafeod.br	MG - Diamantina	NÃO TEM CURSO DE PEDAGOGIA
15	UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá http://www.efei.br	MG - Itajubá	NÃO TEM CURSO DE PEDAGOGIA
16	UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora http://www.ufjf.br/ http://www.faced.ufjf.br/	MG - Juiz de Fora	Coordenador: [?] faced@faced.ufjf.br caed@caed.ufjf.br [redacted] (contatos) (32) 3229-3652 3229-3653
17	UFLA - Universidade Federal de Lavras http://www.ufla.br/	MG - Lavras	NÃO TEM CURSO DE PEDAGOGIA
18	UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto http://www.ufop.br/	MG - Ouro Preto	NÃO TEM CURSO DE PEDAGOGIA
19	UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei http://www.ufsj.edu.br/ http://www.ufsj.edu.br/Pagina/coped/ http://www.ufsj.edu.br/Pagina/coped/composicao_curricular.php	MG - São João Del Rei	Coordenador: [redacted] coped@ufsj.edu.br (32) 3379-2466 3379-2476

20	UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro http://www.uftm.edu.br/	MG - Uberaba	NÃO TEM CURSO DE PEDAGOGIA
21	UFU - Universidade Federal de Uberlândia http://www.ufu.br/ http://www.faced.ufu.br/ http://www.faced.ufu.br/Graduacao/EstruturaCurricular/	MG - Uberlândia	Coordenadora: [redacted] cocpe@ufu.br (34) 3239-4197 3239.4163
22	UFV - Fundação Universidade Federal de Viçosa - R1 – Esther indicou o coordenador http://www.ufv.br/ http://www.ufv.br/dpe/	MG - Viçosa	Coordenador: dpe@ufv.br [redacted] (31) 3899-1662 [redacted] (31) 3899-1577 (31) 3899 2154 e 3899 2137
23	UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul http://www.ufms.br/ http://www.ded.ufms.br/	MS - Campo Grande	Coordenadora: [redacted] coordped@ded.ufms.br (67) 3345-7583
24	UFGD - Fundação Universidade Federal da Grande Dourados R1 – Dirce informou nome do novo coordenador http://www.ceud.ufms.br/ufgd http://www.ceud.ufms.br/ufgd/ded/ http://www.ceud.ufms.br/ufgd/grad/ped/index.php	MS - Dourado	Coordenador: [redacted] faed@ufgd.edu.br [redacted] (67) 3411-3600
25	UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso http://www.ufmt.br/	MT - Cuiabá	Coordenadora: [redacted] (65) 3615-8450 /3615-8451
26	UFPA - Universidade Federal do Pará R1- Indicou o site. http://www.cultura.ufpa.br/pedagogia/ Obs: PPP e grade curricular (salvos no Word)	PA - Belém	Coordenador: [redacted] colped@ufpa.br (91) 3201-7000 PABX
27	UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia http://www.ufra.edu.br	PA - Belém	NÃO TEM CURSO DE PEDAGOGIA
28	UFCG - Universidade Federal de Campina Grande http://www.ufcg.edu.br/	PB - Campina Grande	Coordenador: [?] reitoria@reitoria.ufcg.edu.br (83) 3310-1000
29	UFPB - Universidade Federal da Paraíba R1- Indicou o site. http://www.ufpb.br http://www.ce.ufpb.br/ce/ http://www.ce.ufpb.br/ce/ppp1.html (disciplina Educação e Tecnologias)	PB - João Pessoa	Coordenador: [redacted] (83) 3216-7444
30	UNIVASF - Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco http://www.univasf.edu.br/	PE - Petrolina	NÃO TEM CURSO DE PEDAGOGIA
31	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco R1 - Indicou o site http://www.ufpe.br http://www.ce.ufpe.br	PE - Recife	Coordenadora: [redacted] (81) 2126-8320
32	UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco http://www.ufrpe.br	PE - Recife	Licenciatura Normal Superior (81) 3320.6582 gcnormal@ufrpe.br
33	UFPI - Universidade Federal do Piauí	PI - Teresina	Coordenadora: [redacted]

	http://www.ufpi.br/ http://www.ufpi.br/cce/ http://www.ufpi.br/cce/cursos.php?cod=0		[redacted] (86) 32155813 / 3215.5818
34	UFPR - Universidade Federal do Paraná http://www.ufpr.br/portal/ http://www.ufpr.br/adm/templates/p_index.php?template=1&Cod=388&hierarquia=6.3.2.41.1	PR - Curitiba	Coordenadora: [redacted] cepededuca@ufpr.br (41) 3360.5206 3360.5149 e 3264.3574
35	UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná http://www.utfpr.edu.br/	PR - Curitiba	NÃO TEM CURSO DE PEDAGOGIA
36	UFF - Universidade Federal Fluminense http://www.uff.br http://www.uff.br/facedu/	RJ - Niterói	Coordenador: [?] educa@vm.uff.br (21) 2629-2640
37	UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – RJ http://www.ufrrj.br	RJ - Rio de Janeiro	NÃO TEM CURSO DE PEDAGOGIA
38	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro http://www.unirio.br http://www.unirio.br/cch/ee/index.htm	RJ - Rio de Janeiro	Coordenadora: [redacted] cch_educacao@unirio.br (021) 2542-7596 e 2541-1839, ramal 2006
39	UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro http://www.ufrj.br/ http://www.educacao.ufrj.br	RJ - Rio de Janeiro	Coordenador: [redacted] direcao@fe.ufrj.br (021)
40	UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido http://www.ufersa.edu.br/	RN - Mossoró	NÃO TEM CURSO DE PEDAGOGIA
41	UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte http://www.ufrn.br/ http://sol.ccsa.ufrn.br/ccsa/areas/edu/pedagogia/ http://sol.ccsa.ufrn.br/ccsa/areas/edu/pedagogia/gracur.htm http://www.prograd.ufrn.br/conteudo/cursos/curso.php?id=49	RN - Natal	Coordenadora: [redacted] (84) 32153519
42	UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia http://www.unir.br/ http://www.ded.unir.br/	RO - Porto Velho	Coordenadora: [redacted] (69) 2182-2000
43	UFRR - Universidade Federal de Roraima http://www.ufrr.br http://www.ufrr.br/prg/grades/LICENCIATURA_PEDAGOGIA_%28CURRICULO_NOVO%29.pdf	RR - Boa Vista	Coordenador: [redacted] ouvidoria@ufrr.br (95) 3621-3156 (95) 36213161
44	UFPel - Universidade Federal de Pelotas http://www.ufpel.edu.br/	RS - Capão do Leão	Coordenador: [?] prg@ufpel.edu.br (53) 275 7174
45	UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul http://www.ufrgs.br/ufrgs/ http://www.ufrgs.br/faced/ http://www.ufrgs.br/faced/index1.html http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodCurso=341&CodHabilitacao=139&CodCurriculo=1&sem=2007012	RS - Porto Alegre	Coordenadora: [redacted] (51) 3308.6000

46	FURG - Fundação Universidade Federal do Rio Grande http://www.furg.br/ http://www.furg.br/furg/gradua/924.html http://www.furg.br/furg/catalogo2006/9.htm#9.9.24	RS - Rio Grande	Coordenador: [?] prograd@furg.br (53)3233.6500
47	UFSM - Universidade Federal de Santa Maria http://www.ufsm.br/ http://coralx.ufsm.br/ce/	RS - Santa Maria	Coordenadora: [redacted] (55)220-8402 e (55)3220-8208 (55) 3220.8435
48	UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/homepage.htm http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/curriculo.htm	SC - Florianópolis	Coordenadora: [redacted] (48) 3721 9414
49	UFS - Universidade Federal de Sergipe - R1 Aguardando material http://www.ufs.br http://www.ufs.br/departamentos/ded/	SE - São Cristóvão	Coordenador: [redacted] comunica@ufs.br (79) 3212.6600
50	UFABC - Fundação Universidade Federal do Abc http://www.ufabc.edu.br	SP - Santo André	NÃO TEM CURSO DE PEDAGOGIA
51	UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos http://www2.ufscar.br/home/index.php	SP - São Carlos	Coordenador: [redacted] ccped@power.ufscar.br (16) 3351-8354
52	UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo – E-mail enviado pelo site http://www.unifesp.br/index.htm	SP - São Paulo	Coordenadora: [redacted] (11) 5576-4000 e 5576-4522
53	UFT - Fundação Universidade Federal do Tocantins http://www.site.uft.edu.br/ Obs: Pedagogia - Habilitação em Supervisão Educacional http://www.site.uft.edu.br//index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=177	TO - Palmas	Coordenador: [?] pedpalmas@uft.edu.br 3232-8096

APÊNDICE D – Respostas fornecidas pelos Cursos de Pedagogia por e-mail[55]

1. UFPA – Universidade Federal do Pará

De: "Colegiado do Curso de Pedagogia" <colped@ufpa.br> Adicionar endereço
Para: "Hélia Braga" <heliabr@yahoo.com.br>
Assunto: Re: dados para pesquisa de mestrado
Data: Thu, 29 Mar 2007 10:00:30 -0300

Prezada Pós-Graduanda Hélia,

Estimo seu êxito na construção da pesquisa!

As informações concernentes ao Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, encontram-se disponibilizadas no sítio http://www.cultura.ufpa.br/pedagogia é só manter a interconectividade e vasculhar os hiperlinks existentes.

Cordialmente,

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Coordenador do Curso

2. UFPI - Universidade Federal do Piauí

Data: Wed, 25 Apr 2007 11:49:37 -0300
Assunto: Re:UFPI - À coordenação de p edagogia (chamada de trabalho)
De: "m.divina.lima" <m.divina.lima@uol.com.br> Adicionar endereço
Para: "heliabr" <heliabr@yahoo.com.br>

>Obrigada pelo convite, Hélia, desculpe o atraso, tivemos um problema na rede e somente hohe consegui abri o e-mail. Estou enviando nosso projeto curricular.

[55] Os nomes dos responsáveis pelas informações foram suprimidos, por não ter sido solicitado autorização para a divulgação dos mesmos. Vale esclarecer que todas as informações foram prestadas pelos responsáveis pelos cursos de Pedagogia em pauta.

3. UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Data: Thu, 29 Mar 2007 11:15:22 -0300
Assunto: Re:dados para pesquisa de mestrado
De: "otavioeduc" <otavioeduc@bol.com.br> Adicionar endereço
Para: "heliabr" <heliabr@yahoo.com.br>

AMIGA:

ABRA O NOSSO SITE : www.ce.ufpb.br

Encontra o nosso PPP - tudo que precisa.

boa sorte - otavio

4. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Data: Thu, 29 Mar 2007 10:24:18 -0300 (BRT)
Assunto: Re: dados para pesquisa de mestrado
De: alice.botler@ufpe.br Ver detalhes do contato
Para: "Hélia Braga" <heliabr@yahoo.com.br>

Olá, Hélia!

Eu não sou mais a coordenadora, mas os dados que você deseja você

Encontra em www.ce.ufpe.br, página do Centro de Educação. Lá você localiza

graduação e abre a grade curricular, o projeto pedagógico vigente e

tudo o que precisa, ok?

Se precisar de outras informações, estarei disponível!
Alice Bolter>

5. UFG - Universidade Federal de Goiás

Data: Mon, 30 Apr 2007 10:32:38 -0300
Assunto: PPP curso Pedagogia FE/UFG
De: "monica_fe_ufg" <monica_fe_ufg@terra.com.br> Ver detalhes do contato
Para: "heliabr" <heliabr@yahoo.com.br>

Hélia, bom dia!

Segue anexo o PPP já adequado e aprovado pelo Conselho Diretor da FE. O

anexo com a lista dos professores e

funcionários ainda não está completa. Qualquer dúvida entre em contato.

Bom trabalho e boa sorte!

Mônica Maria Lopes da Fonseca.

Projeto_Pol_tico_Pedag_gico_pedagogia_2007.doc (175k)

ANEXO__I_a____2007_ORGANIZA__O_CURRICULAR.doc (56k)

ANEXO_I_b____2007_ORGANIZA__O_CURRICULAR.doc (80k)

ANEXO_II___2007_EMENTAS_DAS_DISCIPLINAS.doc (102k)

ANEXO_III___2007_PROJETO_DE_EST_GIO.doc (32k)

ANEXO_IV_a___2007_CONV_NIOS.doc (93k)

ANEXO_IV_b___2007_CONV_NIOS.doc (860k)

ANEXO_V_a____2007_Ext._Prof._Func..doc (138k)

ANEXO_V_b_2007_PESQUISA.pdf (133k)

6. UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

"BERNADETTE" <crodrigues@cpovo.net> Adicionar endereço
Para: "Hélia Braga" <heliabr@yahoo.com.br>
Assunto: Re: UFRGS - À coordenação de pedagogia (chamada de trabalho)
Data: Thu, 26 Apr 2007 10:51:49 -0300

Os dados solicitados estão disponibilizados no seguinte endereço eletrônico - www.ufrgs.br/faced

7. UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Data: Sat, 21 Apr 2007 12:24:19 -0700 (PDT)
De: "Djeissom Ribeiro" <djeissom.ufrb@yahoo.com.br> Adicionar endereço
Assunto: Enc: [docentesufrb] Enc: UFRB - À coordenaçã o de pedagogia (chamada de trabalho)
Para: heliabr@yahoo.com.br

Mensagem encaminhada ----
De: Luis Flávio <lf72@uol.com.br>
Para: docentesufrb <docentesufrb@yahoogrupos.com.br>
Enviadas: Sábado, 21 de Abril de 2007 15:31:54
Assunto: Re:[docentesufrb] Enc: UFRB - À coordenação de pedagogia (chamada de trabalho)

cara colega,
Infelizmente não poderemos auxiliar na pesquisa de campo dessa Dissertação:

1. Estamos construindo nosso projeto político-pedagó gico de curso bem como as ementas e as correspondentes cargas horárias.

2. Não existindo condições de fornecer as informações solicitadas.

Luis Flávio Godinho Coordenador Pedagogia

8. UNIFAL - Universidade Federal de Alfenas

De: "Marcos Daniel Longuini" <mdlonguini@hotmail.com> Adicionar endereço
Para: heliabr@yahoo.com.br
Assunto: Pesquisa Mestrado.
Data: Sun, 01 Apr 2007 12:03:39 +0000

Prezada Hélia:

O curso de Pedagogia da Un. Fed. de Alfenas iniciou suas atividades em

agosto de 2006 e ainda não temos a versão final do projeto pedagógico

do referido curso, aprovado pelo conselho máximo da instituição. Deste

modo, não poderei contribuir no atual momento com sua pesquisa. Até maio/2007

tal documento deve estar pronto e, caso ainda necessite, poderei lhe enviar

uma cópia. É só me escrever.

Atenciosamente

Prof. Marcos Daniel Longuini

Coordenação Pedagogia - UNIFAL/MG

9. UFS - Universidade Federal de Sergipe

De: "Eva" <evas@ufs.br> Adicionar endereço
Para: "Hélia Braga " <heliabr@yahoo.com.br>
Assunto: Re: dados para pesquisa de mestrado
Data: Thu, 29 Mar 2007 13:23:34 -0300

Boa tarde Hélia

De fato estou na chefia do departamento de Educação e no Colegiado do curso de Pedagogia

A nossa nova proposta foi aprovada exatamente ontem, dia 28 de março no Colegiado e irá para apreciação no conselho do DED na próxima quarta. Logo depois encaminho informações

Atenciosamente

Eva Maria Siqueira Alves